La familia en el contexto social

Estudios sobre el contexto familiar desde la educación y la bioética



EDICIÓN AL CUIDADO DE:
Paulo Vélez León • Miury Placencia Tapia • Xiomara Carrera Herrera

ESTUDIOS SOBRE FAMILIA Y EDUCACIÓN

La familia en el contexto social

Estudios sobre el contexto familiar desde la educación y la bioética

EDICIÓN AL CUIDADO DE
Paulo Vélez León
Miury Placencia Tapia
y Xiomara Carrera Herrera

UNIVERSIDAD TÉCNICA PARTICULAR DE LOJA

Editores
Paulo Vélez León, Miury Placencia Tapia y Xiomara Carrera Herrera
Universidad Técnica Particular de Loja, Loja, Ecuador

ISSN 2386-3994 (electrónico)
Analysis. Claves de Pensamiento Contemporáneo
ISBN: 978-9942-26-260-8 (impreso) ISBN: 978-9942-25-564-8 (e–book)
Estudios sobre familia y educación



Este volumen ha sido evaluado por pares académicos externos ciegos (*Double-Blind Peer Review*)

Imagen de la portada: Paulina Vélez Tandazo.

Impreso y encuadernado por Ediloja Cia. Ltda.

TABLA DE CONTENIDOS

III. CICLO DE VIDA FAMILIAR

IV. PASTORAL FAMILIAR

PREFACIO

La influencia de la familia en el desarrollo y formación de la persona es determinante en su configuración como tal, pues no solo influye en su desarrollo cognitivo sino tambien, entre otros aspectos, como lo personal, emocional, socioafectivo o sociocultural. De allí que, entender el contexto familiar sea uno de los factores clave para comprender, e.g., las emociones, creencias, marcos conceptuales, tradiciones o valores de la persona y como estos influyen en el afecto, valoración, aceptación o éxito del individuo por parte de la sociedad, así como la influencia de éste en aquella. Otro de los aspectos significativos del clima familiar es su incidencia en la forma en que la persona afronta su propia existencia, esto es su actitud ante la vida, el sentido de la/su vida, la muerte, el dolor, el sufrimiento o la libertad.

Este libro, fruto del I Congreso Internacional de la Familia, celebrado en la Universidad Técnica Particular de Loja (UTPL) durante los días el 8 y 9 de noviembre de 2018, pretende contribuir al discernimiento de algunos los temas anotados. Profesores, investigadores universitarios, clérigos y seglares abordaron con un lenguaje claro y pedagógico y de gran solvencia académica desde el marco antropológico de la persona y la familia diversos ámbitos y temas relativos al contexto familiar, tales como: el contexto psico-pedagógico, la bioética, el ciclo de vida familiar y la pastoral familiar. Esta interacción entre académia e Iglesia, se produce en un momento en que la importancia de la familia y su función está puesta en cuestión, y por ello el intercambio de ideas sobre sobre prácticas e investigaciones que busquen comprenderla y ponerla en valor en los más diferentes contextos, es clave en la época actual.

La función primaria de la familia es educar, ante todo para la vida. El clima del contexto familiar influye en la formación de la persona y su capacidad para afrontar o decidir sobre aspectos vitales como la procreación, la dimensión biológica de la filiación, el dolor y sufrimiento en la enfermerdad o ante la muerte, las elecciones que hacemos en nuestra cotidianeidad o de significativa importancia para nosotros, la forma de relacionarnos con el otro, la comunidad o las tecnologías, son algunos de los desafios a los que se enfrenta la familia en los tiempos que discurren. Por ello, es preciso generar espacios de socialización que impulsen estudios que permitan a los padres tener herramientas para

enfrentar estratégicamente los retos y desafíos en los ámbitos parentales como esponsales.

Este volumen aporta desde una visión interdisciplinar al estudio de la familia, así como al reconocimiento que se requiere en el ámbito educativo secundario y superior de una estructura consolidada del estudio de la bioética para una correcta educación en el cuidado de la vida, y de las políticas públicas que den estabilidad a la vida del hogar. Esperamos que cada de las contribuciones teóricas o de experiencias pedagógicas y testimoniales que aquí se reunen ofrezcan una visión esperanzadora de la realidad familiar e inviten a cada lector a comprometerse por el cuidado de la familia como patrimonio de la humanidad, tomando el reto de mostrar su belleza desde sus profesiones y bajo la superación de las propias limitaciones del ser humano , porque cuando cada familia enamora a otra por la forma de sobrellevar su carga, sus pruebas , sus tristezas, unidos , muestran a otros que es posible seguir creyendo en la familia.

Este volumen que da inicio a la colección *Estudios sobre la familia y educación*, ha sido editado como libro–revista, en formato digital e impreso, con el propósito de que las ideas discutidas tengan una mayor difusión. Esperamos que tanto autores como lectores encuentren atractivo este formato. La revista *Analysis. Claves de Pensamiento Contemporáneo*, editada por la red de investigación «Studia Humanitatis», coedita este volumen, que se divide en dos partes. En la primera, se ofrecen 21 textos, dividos en cuatro secciones, que procuran ayudarnos a comprender de maner ágil y clara el tema tratado en este libro: *la familia en el contexto social*. Confiamos en que los textos distribuidos en las cuatro secciones de este volumen cumplirán dicho cometido. En la segunda, se reproducen los resumenes de las presentaciones que fueron exclusivamente orales.

Queremos agradecer a las autoridades de la Diocesis de Loja, del Instituto Latinoamérica de la Familia y de la Universidad Técnica Particular de Loja, en especial al Sr. Rector, Dr. José Barbosa Corbacho y al Sr. Vicerrector Académico, Dr. Santiago Acosta Aide, por el apoyo decidido al I Congreso Internacional de la Familia, que permitió un escenario inmejorable para comprender honestamente las múltiples facetas que conciernen el estudio sobre la familia. De

manera especial agradecemos a los miembros del Comité Científico[1] y del Comité Organizador[2] por su arduo trabajo para hacer posible este congreso. Finalmente, agradecemos a cada uno de los autores, que con su invaluable y desinteresada contribución a este volumen, sin duda estimularán el desarrollo e intercambio de la investigación sobre la familia en Iberoamérica.

Loja, diciembre de 2019

Paulo Vélez León
Miury Placencia Tapia
Xiomara Carrera Herrera

[1] El Comité Científico estuvo compuesto por: Carmen Domínguez (Pontificia Universidad Católica de Chile), Jesús David Vallejo Cardona (Universidad Católica de Oriente), Alejandra Planker (Pontificia Universidad Católica Argentina), Mauricio Aldeán (Diócesis de Loja), Roberto Carlos Cuenca, Zoila Loyola, Walter Ramírez, Samuel Santacruz, Víctor Serrano Cueva y Damián Vargas (Universidad Técnica Particular de Loja).

[2] El Comité Organizador estuvo compuesto por: Yohana Yaguana, Victor Figueroa, Víctor Serrano Cueva, Janeth Tamay, Roberto Carlos Cuenca Jiménez, Liliana Guerrero, Olga Granda (Universidad Técnica Particular de Loja), Gilber Jiménez, Fabián Delgado, Yimmy Arias Piedra, William Arteaga, Alcívar Chávez, Dania León León y Danny Villalobos (Diócesis de Loja).

Mª Fernanda Lacilla Ramas

Contribución de la familia a la educación para la vida

RESUMEN: El presente estudio intenta contextualizar a la familia desde varios aspectos educativos y antropológicos, además se presenta una visión actual del horizonte educativo de las familias donde se observa dos problemáticas fundamentales en el seno del hogar como: la escasa vida familiar y a la convivencia causada por el postmodernismo. Por otro lado; se demuestra el verdadero fin de la educación y la misión educativa de la familia, integrando pautas de una reconciliación familiar como la fidelidad, amor, capacidad de espera, alegría, humildad y especialmente educar en la libertad y responsabilidad.

PALABRAS CLAVE: Educación familiar; Antropología; Reconciliación.

Family contribution to education for life

ABSTRACT: The present study tries to contextualize the family from various educational and anthropological aspects, and also presents a current vision of the educational horizon of families where two fundamental problems are observed in the heart of the home such as: the limited family life and coexistence caused by the postmodernism On the other hand; It demonstrates the true end of education and the educational mission of the family, integrating patterns of family reconciliation such as fidelity, love, ability to wait, joy, humility and especially educate in freedom and responsibility.

KEYWORDS: Family Education; Anthropology; Reconciliation.

Artículo [SP] | ISSN: 2386-3994 | Recibido: 2–Diciembre–2019 | Aceptado: 27–Diciembre–2019.

Es importante crear espacios de reflexión en los que la familia recupere la *conciencia de su ser* y de su *misión histórica*, frente a la ambigüedad y desorientación que le rodea. En este sentido, quisiera apoyar este propósito aportando algunas consideraciones sobre lo que creo que es hoy más importante en la misión educativa de la familia, teniendo en cuanta el horizonte que me brinda la concepción antropológica y educativa de Fernando Rielo. Tendré presente también tanto la preocupación que muestra el magisterio del Papa emérito, Benedicto XVI, al hablar de la emergencia educativa, como las

► **Mª Fernanda Lacilla Ramas**, M.Id., Fundación Fernando Rielo, España; Instituto Superior de Ciencias Religiosas, Universidad Eclesiástica San Dámaso; España. **Autor de correspondencia**: (✉) mflacilla1@hotmail.com.

oportunas reflexiones del Papa Francisco en la Exhortación *Amoris Laetitia,* cuyo capítulo VII es de una extraordinaria luz, práctica y concreta para la educación en los tiempos actuales.

Introducción

Vivimos hoy en una situación social y cultural muy difícil para la familia y para la educación. Se da el contrasentido de que siendo la familia el espacio afectivo por excelencia, el vínculo natural que responde a una *exigencia originaria* del ser humano y de la sociedad, que hay que cuidar y respetar[1]; sin embargo, hoy está siendo agredida desde muchos frentes tanto de **orden interno,** en relación a los miembros que la constituyen, como de **orden externo**, por intereses ideológicos, políticos y económicos. Así, la familia está sufriendo un debilitamiento en sus funciones más sagradas, como es el campo de la *vida* y de la *educación,* y no pocas veces acaba entregando lo que es propio de su función educativa a otras entidades corporativas o del Estado, creando así una *dependencia* de *los valores* familiares respecto de *la moralidad*, *creencias* e intereses que marcan la vida *política* y la *cultura* ambiental, con el agravante de una menor presencia de los padres por la hiperactividad y stress que comporta la exigencia actual de la vida laboral, la pluri–ocupación del tiempo libre y la inversión de valores de una sociedad sin referentes elevados. ¡Cuántas veces muchas familias dejan que los *mass media y las redes sociales,* les invada su espacio propio de comunicación contaminándoles con una manera de entender la vida y las relaciones interpersonales totalmente superficiales y efímeras! Es evidente que padecemos: por un lado una **escasez de vida familiar** y por otra unas problemáticas muy fuertes **en orden a la convivencia**.

Algunos rasgos del panorama actual del horizonte educativo

Benedicto XVI en sus reflexiones sobre la «emergencia educativa» señalaba la situación de precariedad a la que se ha llegado actualmente en la educación *en lo*

[1] «La familia es el elemento natural y fundamental de la sociedad y tiene derecho a la protección de la sociedad y del Estado» (Art. 16 de la Declaración Universal de Derechos Humanos). El Consejo de Derechos Humanos de las Naciones Unidas aprobó el 1 de julio de 2016, por 32 votos a favor, 12 en contra y 3 abstenciones la Resolución sobre la Protección de la Familia, que reafirma que es la «unidad natural y fundamental de la sociedad» y reconoce su «rol clave» en el desarrollo social.

que tiene que ver con lo más importante de la ***persona***: saber **quién es** y **hacia dónde** caminar. El Papa emérito venía a decir que en la educación actual falla la transmisión de las certezas esenciales en torno a las cuales construir la propia vida, la capacidad de orientarse en la vida y de discernir el bien del mal, la capacidad para el amor auténtico, para cuidar la salud, no sólo física sino también moral; para ejercer una verdadera libertad de modo responsable, colaborar con los demás y dar un sentido a su vida.

Queremos lo mejor para los hijos, pero desgraciadamente la sociedad no nos orienta bien en saber qué es lo bueno, o mejor aún, lo perfecto, el término más valioso al que conducir la educación de nuestros seres queridos. ¿Y cómo nos va a orientar si en nuestra época se vive una fragmentación de visiones sobre lo que es el hombre, lo cual afecta profundamente también a la educación? Vean este sencillo diagnóstico que hace el profesor Noriega:

> La educación hoy se encuentra con el drama de haber perdido la visión del todo y poseer solo fragmentos. Le falta entender quién es el hombre; más aún, cuál es su destino, a qué está llamado, cuál es su plenitud. Al poseer solo los fragmentos que le ofrece la técnica pedagógica, pretende afrontar una tarea imposible, por lo que enseguida pierde altura y vuelo. La educación ha pasado de ser la iniciación en el «arte de la vida», a una técnica de «métodos pedagógicos» con los que formar profesionales (Noriega Bastos 2010, pp. 107–108).

¿Cuál es la causa que ha llevado a este panorama?

El ser humano desde la Modernidad se ha querido entender a sí mismo de modo autosuficiente, despojándose del fundamento trascendente de su ser, y este **antropocentrismo** ha ido devaluando progresivamente la consideración sobre el ser humano en las distintas corrientes de pensamiento en la Época Contemporánea (naturalismo, marxismo, psicoanálisis freudiano, estructuralismo, deconstruccionismo postmoderno, post–humanismo) que lo miran reductivamente como «algo» material, cuantitativamente más dotado, y no como «alguien» cualitativamente constituido y creado como **un ser en relación con Dios**, único, singular y sagrado. Una educación edificada sobre la base de un paradigma meramente **antropocéntrico**, **no** encuentra **base** para **sostener**, como algo **universalmente válido la visión del fin último de la vida del hombre, ni de las verdades** que pueda *conocer* o transmitir, ni de los **bienes**

o virtudes que merece la pena *desear*. La prueba está en que se ha ido produciendo una ruptura y fragmentación progresivas en la visión de la vida bajo la persuasión de que no hay *verdad última*, ni verdades absolutas y que, por tanto, hay que renunciar también a las *raíces históricas* de nuestra cultura. Esto nos deja en un relativismo subjetivista, al albur de una razón pragmática y de la presión propagandística en la que se va imponiendo sucesivamente la corriente de opinión de moda. Este ***presentismo*** **postmoderno** (vid. Duch 1997) que afecta también a la educación, la arrastra a no poder ofrecer horizontes de sentido desde los cuales construir la propia vida. Decía Benedicto XVI a este respecto:

> Cuando existe una mentalidad y una forma de cultura que llevan a dudar del valor de la persona humana, del significado mismo de la verdad y del bien, en última instancia, de la bondad de la vida. Se hace difícil, entonces, transmitir de una generación a otra algo válido y cierto, reglas de comportamiento, objetivos creíbles sobre los que se puede construir la propia vida (Benedicto XVI 2008).

Vemos pues las *consecuencias* de haber *descartado el fundamento trascendente divino de la vida del hombre,* lo cual nos ha encerrado en nuestra *propia limitación* y nos ha *roto por dentro, con una fragmentariedad a la deriva*. A nuestros jóvenes, desde las propias instituciones académicas, se les ofrece este reduccionismo relativista en la visión de la realidad. La educación actual está impregnada de una lógica *materialista* movida por intereses *económicos, en ella predomina el horizonte de la inserción social empresarial y la adaptación a los valores imperantes de la sociedad*. ¿Y cuáles son estos valores de moda? Estamos en una sociedad que prioriza el *éxito, la competitividad, la eficacia*; promociona lo *utilitario*, lo *superficial* y *cambiante*. Las ***relaciones*** que se generan en esa falta de fundamentos sólidos son transitorias, volubles, *líquidas*, *sin marcos de referencia*, con una realización personal, afectiva, sexual a la carta, sin más fundamento que el *emotivismo irracional* de *cómo se siente subjetivamente cada uno en su identidad* y, por desgracia con un *silenciamiento poderoso de Dios*, precisamente de Quien nos constituye y es garante de nuestra verdadera dignidad, libertad y destino transcendente.

Este panorama ha afectado también a la misma vida familiar con una *desestructuración en las relaciones* que daña profundamente el proceso de maduración afectiva y la estabilidad emocional de los niños y jóvenes, donde no

hay apenas instancias que de verdad ofrezcan referencias firmes, modélicas, que *hagan visible el horizonte de perfección de la persona* y de la sociedad.

Este diagnóstico del mal que sufre la familia y la educación es verdaderamente preocupante, pero lejos de sumirnos en un abatimiento lleno de desesperanza constituye un *reto indeclinable* para la familia, por todo el poder beneficioso que tiene cuando está construida sobre un verdadero amor. Hay que superar el problema desde su verdadera **raíz**, desde lo único que puede devolvernos la salud. Esto implica **otra forma de entender a la persona y la educación en el seno de la familia**. Dejar la educación de los hijos en manos de los intereses sociales empresariales, que buscan solo el mayor rendimiento económico, y de los intereses políticos coyunturales, sería una irresponsabilidad. De esto es de lo que nos queremos ocupar principalmente.

El verdadero fin de la educación y la misión educativa de la familia

a. *El horizonte al que apunta la verdadera educación*

En la declaración *Gravissimum Educationis* del Concilio Vaticano II sobre la educación cristiana se nos decía que: «La verdadera educación se propone la formación de la persona humana en orden **a su fin último y al bien de las varias sociedades**, de las que el hombre es miembro y de cuyas responsabilidades deberá tomar parte» (*GE* n. 1).

Esta referencia conciliar a la «**verdadera**» educación evidencia, por un lado, la diferencia de esta con la **mera instrucción**, centrada solo en el *ámbito intelectual*, mientras la educación debería abarcar e integrar *todos los ámbitos, niveles y dimensiones de la persona*, ir más allá del aprendizaje de los contenidos científicos y tecnológicos y el desarrollo de una serie de habilidades sociales o emocionales; aunque comprenda todo eso, su objetivo es aún más importante: **hay que *aspirar a conocer la verdad más profunda que alumbra toda la realidad, incluida la del hombre*** .

Si la sociedad tiene los condicionantes y cortapisas culturales descritos **¿quién mejor que la familia puede asumir la responsabilidad de educar a sus hijos para la contemplación de la *verdad* de uno mismo, de cuanto nos rodea y de Dios**, incluyendo la respuesta a los principales interrogantes sobre el sentido y destino de la vida, de la historia, y del bien anhelados?, **¿quién enseñará a**

trascender lo inmediato, y a buscar aquello que más toque y sacie la sed existencial que nos acucia?

No es suficiente pensar **la educación como preparación para la** vida con miras a la **supervivencia** en una sociedad **fuertemente competitiva**. Si se focaliza ahí la preocupación de los padres, se traslada a los hijos una dosis de incertidumbre e inseguridad aun después de haberse preparado e hiper–especializado. **Quedarse solo en este horizonte engendra una visión pobre y temerosa** respecto de su relación futura con la sociedad. ¿Quién les abrirá los ojos al ***poder transformador y constructivo*** de lo que cada uno de nosotros podemos ***aportar al bien de los demás***, asumiendo la responsabilidad de ser **agentes de mejora** de la sociedad, en orden a los valores fundamentales que reclama la dignidad de cada ser humano?

¿No es esto lo más importante y primordial en la educación que bien merece todo nuestro esfuerzo y creatividad? Hay que **pensar la educación**, y con mayor motivo en el seno familiar, **en clave de perfección en el arte** de conseguir una ***vida lograda en la belleza del amor, en el bien, en la verdad***… en medio de las circunstancias de la vida, cuales quiera que sean. Esto sí que apunta verdaderamente a **«saber ser, vivir y convivir»**.

El **objeto y fin de la educación** es una de las cosas que tienen mayor y más alto alcance, porque pretenden impulsar el desarrollo total de la persona. **Conocer el misterio de nuestro ser y la grandeza de nuestro destino es la clave que la educación necesita para no ir a ciegas** hacia el **término valioso que da significado** a todo el proceso y protege de cualquier intento de *instrumentalización.*

Solo si nos vemos **como seres sagrados** se nos revela **la esencia que llevamos dentro y el fin último de nuestras vidas**, que es el que marca *el sentido* del que está impregnado todo el despliegue de nuestra existencia, aquello que nos plenifica, realiza y aporta *la íntima felicidad* en la que nuestro ser encuentra su centro, su ajuste, su descanso, como diría San Agustín.

b. *¿Cuál es la clave del pleno desarrollo del ser que somos?*

En medio de ese antropocentrismo autosuficiente moderno que ha llegado al delirio de vislumbrar el posthumanismo, se alza con fuerza un nuevo paradigma

que Fernando Rielo llama **teantrópico**[2]. El término quiere recoger la **acción de Dios en el hombre, con el hombre. La divina presencia en nuestro espíritu es la relación constitutiva e intrínseca que nos define**. No nos *define* un concepto como nota específica de nuestra naturaleza, sino otra persona, pero no puede ser una persona finita, sino que tiene que tener *capacidad de dar razón* de *nuestro ser en términos absolutos*, de *saciar toda nuestra sed existencial*, y *dotarnos* de todo cuanto exige el imparable camino de nuestro *desarrollo perfectivo*. Como dice F. Rielo, el ser humano es un ***ser finito abierto al Infinito por el propio Infinito***. *Finito* por la condición creatural de su naturaleza (un espíritu sicosomatizado); pero, al mismo tiempo, *abierto al Infinito* **por la divina presencia en su espíritu** que le constituye como persona a su imagen y semejanza, dotándole de un patrimonio espiritual que lo haga efectivo.

Desde este paradigma ya el hombre **no se explica por sí mismo, ni su substancia es algo cerrado en sí mismo, es + que sí mismo ya que es Dios quien le define, le estructura y vivifica; y a Él, a su divina presencia, está constitutivamente abierto**: «*El rostro o talante por el que el ser humano adquiere la categoría de persona es la divina presencia constitutiva del sujeto absoluto en su espíritu*» (Rielo 2001, esp. «Tratamiento sicoético de la educación») —nos dirá, y comporta la riqueza de un **patrimonio ontológico** que nos hace a su imagen y semejanza, para que podamos desarrollar todo el despliegue de la personalidad filial de la que nos ha investido[3].

[2] Fernando Rielo aporta de un modo sistemático, profundo y bien fundamentado un sistema filosófico, la concepción genética del Principio de Relación, que **entiende al ser humano en su relación constitutiva con quien lo define**. «*Todos los seres humanos —nos dirá F. Rielo— poseen en su espíritu los caracteres hereditarios del ser divino porque por Él han sido creados a su imagen y semejanza. Somos, por tanto, definidos por inhabitación de la divina presencia constitutiva que, herida por el pecado original, hizo de nuestra naturaleza una filiación esclávica; sin embargo, permaneció aquella categoría deitática confirmada por Cristo: «¿No está escrito en vuestra Ley: Yo he dicho: dioses sois?» (Jn 10,34). Si somos, entonces, místico u ontológico dios del divino o metafísico Dios, llamados estamos por la redención de Cristo a ser elevados de la filiación esclávica a la filiación liberta. ¿Cómo? Reproduciendo en nosotros, por medio de la gracia, la propia imagen de nuestro Hermano divino (cf. Rom 8,29) con el que hemos sido instituidos coherederos (cf. Rom 8,17): «Ya no eres esclavo, sino hijo, y tuya es la herencia por la gracia de Dios» (Gál 4,7)*» (Rielo 1996).

[3] «La Santísima Trinidad, con sujeto atributivo en el Padre, crea e infunde, en el momento de la concepción, nuestro espíritu con su divina presencia constitutiva en lo que he denominado "precedente homínido". Nos infunde con ello la paternidad divina y, por tanto, una conciencia filial heredada. Nos la da en herencia. Nosotros podemos conocerla, no conocerla, dudar de ella, negarla, negar la religión a la cual pertenezcamos —que es, en definitiva, una organización—; pero, ciertamente, somos —y esto es revelado— imagen y réplica de quien nos creó y, por tanto, hemos recibido, ontológicamente, una herencia genética, que no podemos remitir a ningún otro origen, sino directamente al sujeto absoluto constituido por un Padre, concelebrado por el Hijo

Partimos pues en el acto educativo de que la persona tiene por esencia de su ser **su filiación constitutiva con relación a Dios**, y que está dotada de un **patrimonio genético**, no en un sentido biológico, sino ontológico, de caracteres hereditarios semejantes a los divinos: atributos, dones, virtudes, leyes que son disposicionales que le hacen poder aspirar a la perfección, porque está hecha por Él y con semejanza a Él, solo que con una naturaleza debilitada y vulnerable por el pecado original, como tenemos ocasión de experimentar en nuestro desempeño diario. Sin embargo, con la redención de Cristo, por medio del bautismo, nuestra filiación queda elevada de constitutiva a santificante, y con ello nuestro ser queda enriquecido y en condiciones de poder desarrollar toda la grandeza de la personalidad a la que nos llama, que no es otra que la **santidad o perfección en el amor que Él es en grado absoluto,** lo cual no nos ahorra el esfuerzo moral de la libre respuesta de nuestra apertura a la gracia.

c. *La misión educativa más importante de la familia desde esta clave antropológica*

La podríamos sintetizar en esta respuesta o formulación: *educar para la Vida desde el valor de la vida; esto es desde la calidad de la vivencia.*

Cuando F. Rielo emplea el término **vivencia**[4] no se refiere a las **experiencias** por las que vamos pasando a lo largo de la vida, sino a algo previo y fundamentante que **nos vivifica** por dentro, esto es **el vínculo con nuestro Creador**, es **el amor originario** que nos ha traído a la existencia y que constituye nuestra esencia, y por tanto la clave de nuestra salud integral y realización plena y feliz. **Este vínculo** es la **vivencia más honda y más íntima que podemos tener** y late en lo más profundo de nosotros mismos convocándonos siempre a una mayor plenitud. *Pues bien, existe una* ***relación intrínseca de la vivencia con la convivencia. La calidad de nuestras relaciones*** reflejan el estado interior de amor que recibimos y cultivamos***, si lo cuidamos adecuadamente comporta la construcción de una convivencia realmente rica***, donde prima la unidad, el disfrute del amor, que es lo propio de una vida familiar a la que todos aspiramos, porque la llevamos inscrito en lo profundo de nuestro ser.

y el Espíritu Santo». (Rielo 2012, p. 109).

4 Sigo a F. Rielo que distingue la vivencia de la experiencia.

Dios ha creado nuestro **espíritu** como verdadera **potencia de unión** con Dios y con los demás, y adquiere verdadera **fuerza** unitiva en virtud de la divina presencia constitutiva del Absoluto en nuestro espíritu. Esta ***energueia*** constituye la esencia de nuestro ser, y F. Rielo la llama **energía extática**, de ahí que el **modelo educativo** que aporta recibe el nombre de ***educación en el éxtasis*** porque se ocupa de la educación de esta fuerza unitiva para que adquiera la unidad, dirección y sentido que nos lleve a plenitud**.**

En su Pedagogía Fernando Rielo **se refiere al éxtasis como** «*salida de un estado de ser para entrar en otro estado de ser que incluye, a su vez, la salida de un estado de conciencia inferior para entrar en otro estado de conciencia superior*» (Rielo 2001, p. 138, esp. «Filosofía sicoética»). Así pues, *el éxtasis* es la capacidad que tenemos de *salir de* nosotros mismos, en el sentido de *ir a* un mayor estado de plenitud, abandonando un estado interior mediocre que se produce cuando no amamos auténticamente, desde el sabor de esa vivencia originaria. Éxtasis es *salir de* nuestros pensamientos negativos, prejuicios, escepticismos, de nuestros deseos egocéntricos, de nuestras tendencias instintivas y esclavizantes, para *ir hacia* lo más perfecto, noble y digno de ser amado, es decir para ir hacia Dios, que es la perfección que anhelamos, sepámoslo explícitamente o no.

E*ste estado espiritual extático de nuestra conciencia viene de cultivar el amor que recibimos de Dios e impregnar con él nuestra* ***inteligencia*** *para vislumbrar la* ***Verdad****, nuestra* ***voluntad*** *para degustar el* ***Bien*** *y la* ***libertad*** *para unirnos a la* ***Hermosura del Amor****. Para lo cual es imprescindible la educación de* ***la fe, de la esperanza y de la caridad*** *como la forma más perfecta de conseguir el despliegue de la riqueza personal que tenemos.* El punto de partida de **la mejor construcción de nuestra personalidad**, viene al **cultivar estas energías o virtudes teologales** porque suponen el crecimiento constante de seguridad en Dios, en quien ponemos la confianza, la esperanza y el amor como el más firme apoyo existencial para afrontar toda clase de pruebas y retos de la vida, y nos proporciona la forma más exquisita y perfectiva de conducta en el uso de una libertad formada por el amor, con el ejercicio de todas las virtudes que comporta.

Nos dice F. Rielo:

> La educación tiene **el fin** de alcanzar un sumo bien que no es, ciertamente, cultural para el que ha sido positivamente predestinado: **su unión creciente y profunda con el Verbo encarnado** (Rielo 1992, p. 111).

Evidentemente a los educadores nos compete alumbrar de la mejor manera posible **la visión de nuestro destino** para **motivar al educando interiormente** en el camino de su libertad, Ahora bien, ¿tenemos claro los educadores —y los padres son los principales educadores— la grandeza de lo que somos y la plenitud de nuestro destino para mostrárselo a los que queremos educar? Esta es la principal cuestión para que la motivación nazca desde la fórmula verdaderamente eficaz, pues **los hijos necesitan de modelos que sean referencia para sus vidas**. Aquí nace el sentido más profundo de la **autoridad**.

Hoy más que nunca se necesitan educadores con autoridad que les hagan crecer, poniendo en marcha su esfuerzo de superación desde esta sabiduría del amor, conscientes de la **necesidad de dar claves para interpretar la realidad ligadas con la propia ejemplaridad.**

Los hijos necesitan ver **cómo vamos vertiendo en nuestro vivir concreto la visión de nuestro destino**; cuál es el enfoque, el sentido que le estamos dando a lo que hacemos, a lo que deseamos, pensamos, soñamos, a lo que nos sucede.

Ellos tienen que poder aprender a mirar la vida cotidiana con grandeza, con bondad, con sabiduría, viéndonos amar a Dios desde el don de saber amar la vida cotidiana, dando valor trascendente a todo lo que pasa, dando motivos para creer, para esperar, para amar…, **eso es lo que motiva nuestra capacidad extática**, lo que profundamente nos marca por dentro y lo conservamos como sólida referencia siempre para afrontar la vida del modo más valioso, para superar las dificultades que constantemente saldrán a su encuentro, para poder priorizar las necesidades que sientan. Nos decía F. Rielo:

> Es buen educador quien, no sólo se comunica con el educando, sino que sabe hacer de la educación «arte extasiológico», esto es, un ars educandi que produce un estado activísimo de la libertad, inteligencia y voluntad del educando en tal grado que hace a éste salir de sí para unirse, con sentimiento de admiración y júbilo, a los ideales y actitudes que le son transmitidos. Formar esta conciencia extática, capaz de amar, de contemplar, recrear, asimilar y convivir el mejor bien, verdad y hermosura posibles, es el eje de todo progreso y desarrollo en la educación (Rielo 2001, p. 138).

¿Cómo aprenderán el valor de la fidelidad, que merece la pena comprometerse en un **vínculo** matrimonial y formar una familia?, ¿cómo creerán en ella y defenderán que es posible, a pesar de los vientos que corren? La respuesta es clara:

viendo en su propia familia lo que significa el amor, lo que tiene de saberse perdonar, ayudarse siempre, ser generosos, ser fieles a sus promesas, luchar por el mejor bien, sin perder la esperanza. Aprenderán a ser humildes y honestos consigo mismos viéndonos pedir perdón por nuestras torpezas o egoísmos, viendo cómo reconocemos que **no hemos sabido escuchar** suficientemente al otro, que nos hemos encerrado en nuestra idea, en lugar de buscar la verdad. Aprenderán a ser sinceros desde el impacto vivencial de nuestra propia sinceridad.

Enseñémosles desde nuestra sensibilidad espiritual a profundizar en lo valiosos que son, **simplemente por ser**, por haber sido traídos a la vida por un amor que les ha precedido y les ha destinado para amar, porque en lo más profundo de la conciencia de todo ser humano está marcada la necesidad de sentirse amado en términos absolutos, y nada menor nos puede satisfacer; y todo lo que se aleja de la incondicionalidad del amor con que nos sintamos amados nos causa heridas íntimas, nos daña y nos hace muy vulnerables. La incondicionalidad absoluta del amor pertenece a Dios, pero inmediatamente después, como reflejo suyo, debería de encarnar esta característica el amor de sus padres como espacio existencial que sirve de **hogar**, de suelo donde se teje la urdimbre afectiva de su subjetividad.

> Este reconocimiento se configura como la verdadera piedra angular del entero proceso educativo, ya que abre a la gratitud: sabernos amados es comenzar a comprender la belleza de la vida. Es aquí donde encontramos la primera concepción de la bondad de la existencia, de la alegría de vivir (Noriega Bastos 2010, p. 111).

Es claro que necesitan reconocer en nosotros un amor sólido capaz de orientarles en la vida y tener firmeza ante la vehemencia con que muestran sus deseos más impetuosos. No un amor que nace de un desorden personal que se quiere compensar consintiendo con muchos de sus caprichos y exigencias, aun a riesgo de no ver las consecuencias que tendrán en sus vidas, y el vacío afectivo que paradójicamente van a sentir.

Quisiera compartir la experiencia de un niño, hoy ya anciano, respecto de la maravillosa herencia de la responsabilidad de la que un día le hicieron objeto sus padres:

> Aquel día cumplía siete años y estaba radiante. Al caer la tarde, antes de la cena, su madre le llamó. Con el ademán propio de los momentos importantes le indicó que se sentara: «Escúchame, hijo» comenzó. «Hace ya siete años que tu padre y yo te recibimos de las manos de Dios. Te habíamos esperado, impacientes, durante nueve meses. Tu llegada para nosotros una prueba de Su amor. Desde entonces, cada mañana al despertarme te he tomado en brazos y he dado gracias a Dios por tu presencia. Han pasado los años: hoy cumples siete. Y ahora te toca a ti, hijo mío, agradecerle al cielo, cada mañana, el regalo de tu vida (Granados García 2010, p. 153).

Esta intimidad de la educación en la relación personal con Dios que ejercieron con él sus padres pertenece al Cardenal Tonini. Con cuántos testimonios más podríamos ilustrar la extraordinaria repercusión que tiene sobre las decisiones y la fortaleza con que se afrontar el rumbo que toman nuestras vidas cuando se saben cultivar **las vivencias más hondas** que nos religan con la Verdad, el Bien y la Belleza del Amor que nos ha traído a la existencia. **¡Qué mejor herencia que la visión inocente de lo que da verdadero sentido a ella!** *Gracias a la fe* los hijos van a ir encajando todas las piezas del puzle de los acontecimientos. Lejos de sentirse desconectados, deslavazados, al arbitrio de la buena o mala suerte de la vida, *van a sentir la unidad del Amor que les trasciende* y les orienta hacia un final feliz y victorioso, ¡que para eso hemos sido rescatados del mal y de la muerte por nuestro Hermano, Jesucristo!

Algunas consideraciones concretas desde la Exhortación del Papa Francisco de la *Amoris Leticia* para la misión educativa de la familia

El Santo Padre nos anima a saber **dónde están los hijos** en sentido espiritual y no solo físico, dónde está su corazón. No podemos desentendernos de lo que pasa en sus ratos de entretenimiento y ocio, desocupándonos del poderoso influjo de los medios de comunicación que se cuela dentro de casa y de su habitación a través de la pantalla, no solo del televisor, sino del ordenador, de su móvil, etc. Nos dice: «*sólo los momentos que pasamos con ellos, **hablando con sencillez y cariño de las cosas importantes**, y las **posibilidades sanas que creamos para que ellos ocupen su tiempo**, permitirán evitar una nociva invasión*» (nº 260). ¡Qué importante es esta convivencia que forma el juicio, la mirada, la libertad de los hijos desde el hecho de saber cuidar la calidad de nuestras conversaciones más sencillas y entrañables! Lógicamente esto va a llevar consigo una medicina

preventiva en la educación, un poder adelantarse a los peligros reales que tienen: «*Los padres deben orientar y prevenir a los niños y adolescentes para que sepan enfrentar situaciones donde pueda haber riesgos, por ejemplo, de agresiones, de abuso o de drogadicción*» (nº 260). Decía F. Rielo que una de las propiedades de la educación en el amor o en el éxtasis es este *carácter preventivo* que se anticipa al futuro de los **educandos con proyectos que elevan la calidad de vida espiritual, psicológica, física**, **social** con el fin de **dotarle de más visión y fortaleza** para afrontar los retos que tienen en la vida y sacar de sí mismos toda la capacidad de bien que llevan dentro.

La Exhortación explicita que **la formación moral** de los hijos no la podemos delegar solo a la Escuela —ya hemos visto cómo está hoy el panorama—, pero esto exige *generar en ellos la confianza de nuestro amor incondicional y la autoridad moral de ser testimonio para sus vidas*, como decíamos antes. Esta formación moral —nos dice— incluye el cuidado de *la educación de la voluntad y el desarrollo de inclinaciones afectivas a favor del bien; así como el cultivo de la verdadera libertad.*

Para ello nos recomienda que les eduquemos en el verdadero camino del discernimiento del bien, para que puedan distinguirlo de sus propias apetencias, que puedan reconocer que aferrarse a la fuerza de su deseo puede estar motivado por la manipulación externa de la propaganda o de la moda, o por inclinaciones internas de sus pasiones, que les dañan y esclavizan. En esta sintonía F. Rielo nos dice que **la fruición del bien contemplado otorga fuerza de voluntad y hace llevadero y alegre el esfuerzo porque está movido por el amor.** Desde una pedagogía del éxtasis, nuestra misión sería ponerles en situación de contemplar el sabor que dejará en su alma el bien más perfecto, más puro, la anticipación gozosa de lo que podríamos hacer por otros, la belleza que supone adquirir compromisos fuertes, afectos sólidos y ordenados, la vivencia de ideales generosos y magnos… mostrarles que dejarse guiar por los valores que Dios nos inspira en nuestro espíritu nos proporciona paz, fortaleza y nos ayudan a sacar adelante lo mejor de nosotros mismos, aquellas cualidades y capacidades que nos dio al crearnos. Ni es el férreo moralismo voluntarista lo que educa, ni el buenismo hedonista y egoísta lo que orienta.

Por otro lado, el Papa nos recuerda que la educación de la **voluntad** requiere también de los **hábitos buenos** que pongan en acto el potencial que llevan en su patrimonio espiritual, y esto requiere de los educadores mucha fortaleza, firmeza

y paciencia, perseverando en la esperanza de lograrlos, recurriendo a la motivación del atractivo que supone ese bien, y no sólo al desgaste de una insistencia pesante.

La **educación de la libertad** es una cuestión delicada, decisiva en la formación moral de las personas porque aquí está la clave de que consigamos responder a la grandeza de nuestra dignidad: «*la vida virtuosa construye la libertad, la fortalece y la educa, evitando que la persona se vuelva esclava de inclinaciones compulsivas deshumanizantes y antisociales*» (nº 267) nos dice la Exhortación del Papa, y hace una distinción muy oportuna entre «*acto voluntario*» y «*acto libre*»: «*alguien puede querer algo malo con una gran fuerza de voluntad, pero a causa de una pasión irresistible o de una mala educación. En ese caso, su decisión es muy voluntaria…, pero no es libre, porque se le ha vuelto casi imposible no optar por ese mal*» (nº 273).

Libertad y responsabilidad son inseparables; sin embargo hoy nuestra cultura hedonista ha optado por ignorar esta última, por ello **educar en la responsabilidad** es necesario y urgente. Es importante sensibilizar a los jóvenes y niños en las consecuencias que tienen nuestras acciones, en la capacidad de ponerse en el lugar del otro, y sentir el dolor que le hemos podido causar; si no es así ellos construirán el mundo desde la insensibilidad de su egocentrismo. El Santo Padre nos dice con valentía que **no hay que despreciar el valor de la sanción proporcional y de la corrección como estímulo positivo** y lo concreta añadiendo: «*Hay que orientar al niño con firmeza a que pida perdón y repare el daño causado a los demás*» (268). «*Un niño corregido con amor se siente tenido en cuenta, percibe que es alguien, advierte que sus padres reconocen sus posibilidades*» (269). En ello hay también una gradualidad cuya medida la encuentra el verdadero amor y no la rigidez de los métodos, para sabe tener en cuenta el proceso de maduración en la que se encuentra el educando, y ayudarle a ir alcanzando el éxito de pequeños vencimientos en su conducta, proporcionándole cauces y estímulos.

Resultan sumamente interesantes en el clima que reina en nuestra sociedad la siguiente reflexión del Pontífice:

> En este tiempo, en el que reinan la ansiedad y la prisa tecnológica, una tarea importantísima de las familias es **educar para la capacidad de esperar** (…) Cuando los niños o los adolescentes no son educados para aceptar que algunas cosas deben esperar,

> se convierten en atropelladores, que someten todo a la satisfacción de sus necesidades inmediatas y crecen con el vicio del « quiero y tengo» Este es un gran engaño que no favorece la libertad, sino que la enferma. En cambio, cuando se educa para aprender a posponer algunas cosas y para esperar el momento adecuado, se enseña lo que es ser dueño de sí mismo, autónomo ante sus propios impulsos (nº 275).

El Papa Francisco subraya como imprescindible que los padres se dejen ayudar por la gran aportación educativa de la Iglesia, a través de la Escuela y Universidad católicas, como a través de las parroquias y entidades juveniles de inspiración cristiana, que dedican sus esfuerzos a la educación en el ocio y tiempo libre.

No podemos abarcar aquí todos los grandes temas educativos que toca esta magnífica Exhortación, valga esto como botón de muestra para invitarles a todos a leerla y sacar por si mismos todas las consecuencias.

Quisiera terminar con unas palabras de gratitud a Cristo como el Maestro o Educador del ser humano por excelencia, cuyo Espíritu ha inspirado a lo largo de la historia un impresionante legado de grandes educadores cristianos que han sabido educar proponiendo, como Él, modelos de vida, han formado su personalidad en la virtud siendo claras referencias para los jóvenes. Sigamos nutriendo nuestra reflexión sobre cómo llevar a cabo del mejor modo la tarea educativa de la familia, teniendo en cuenta cómo lo han hecho ellos, los que sí han sido auténticos, y aprender de cómo han sabido valorar **la importancia de la alegría, de la humildad y de la dulzura; pero también la necesidad de los grandes retos y aspiraciones que exigen firmeza, constancia y espíritu de lucha,** *motivadas por el amor y el entusiasmo por la verdad, el bien y la hermosura que en Cristo tiene la plenitud máxima*. Hago mías, finalmente, estas palabras de Fernando Rielo:

> Cristo es para mí, además del metafísico por excelencia, el divino educador o pedagogo porque, aunque sólo sea históricamente estimado, afirma de sí mismo: «Yo soy el camino, la verdad y la vida» (Jn 14, 6). Esta es la trilogía de la sustancia misma de la educación para que el ser humano pueda verificar integralmente su proyecto personal de vida. Esta es la realidad que debe encerrar una pedagogía prospectiva que sólo puede completar su misión (…) «en la medida que ayude a cada sujeto a formular su proyecto personal de vida y a valorar y elegir los medios con que tal proyecto habrá de realizarse en el futuro (Rielo 1992, p. 116).

Referencias

Benedicto XVI (2008). «Mensaje a la Diócesis de Roma sobre la tarea urgente de la educación». Carta de 21 de enero de 2008. Vaticano: Libreria Editrice Vaticana.

Concilio Vaticano II (1965). *Declaración Gravissimum Educationis sobre la educación cristiana*. Vaticano.

Duch, Lluís (1997). *La modernidad y la crisis de la educación*. Barcelona: Paidós.

Granados García, L. (2010) «Educar para la responsabilidad: de la educación estética al drama de la vida». En: *La alianza educativa. Introducción al arte de vivir*, editado por J. Granados y J.A. Granados. Burgos: Monte Carmelo.

Noriega Bastos, José (2010). «El papel de la amistad con Dios en el proceso educativo». En: *La alianza educativa. Introducción al arte de vivir*, editado por J. Granados y J.A. Granados. Burgos: Monte Carmelo.

Rielo, Fernando (1992). «La persona no es ser para sí ni para el mundo». En: *Hacia una pedagogía prospectiva*, editado por V. García Hoz et al. Madrid: Ed. Fundación Fernando Rielo.

Rielo, Fernando (1996). «Discurso para el XVI Premio Mundial de Poesía Mística». Bolonia, Italia. 12 de diciembre de 1996.

Rielo, Fernando (2001). *Mis Meditaciones desde el Modelo Genético*. Madrid: Fundación Fernando Rielo.

Rielo, Fernando (2012). *Concepción mística de la antropología*. Edición de José Mª López Sevillano y equipo de la Escuela Idente. Madrid: Ed. Fundación Fernando Rielo.

Alicia Judith Unda Costa

Acompañamiento parental y desempeño académico. El caso de los adolescentes del colegio Ateneo de la ciudad de Loja, Ecuador

RESUMEN: El acompañamiento parental es un mecanismo de apoyo a los adolescentes para que culminen exitosamente sus estudios; se planteó en el presente trabajo determinar la influencia del acompañamiento parental sobre el desarrollo académico. Para la recolección de información se aplicó un cuestionario tipo encuesta a 55 adolescentes. Se concluyó que existe relación entre las variables de estudio: rendimiento académico y apoyo parental; los alumnos regidos por padres con distinto estilo parental no alcanzan rendimientos académicos deseables. Sin embargo, los jóvenes con similar estilo parental tienen definida una línea de rendimiento académico de acuerdo a su estilo parental.

PALABRAS CLAVE: Adolescencia; Estilos parentales; Rendimiento académico.

Parental support and academic results. The case of the teenagers of the Ateneo school in Loja, Ecuador

ABSTRACT: Parental support is a supportive messure for teenagers for them to succesfuly complete their studies. In this study, we tried to identify the influence of parental support in the students academic results. For the gathering of information, a questionnaire was applied to 55 teenage students. Its been concluded that such a relationship exists between parental support and academic results, which show how the diverse parental styles result in different academic results. However, teenage students who undergo similar parental styles have a defined course of academica results.

KEYWORDS: Adolescence, Parental Styles, Academic Results.

Artículo [SP] | ISSN: 2386-3994 | Recibido: 2–Diciembre–2019 | Aceptado: 27–Diciembre–2019.

Introducción

Los padres/madres de familia de los adolescentes son transmisores de pautas culturales, morales agentes de socialización y, se los considera como los primeros responsables de la educación de los hijos. Del mismo modo, a la familia se la

► **Alicia Judith Unda Costa**, Universidad Técnica Particular de Loja, Ecuador. **Autor de correspondencia**: (✉) aliciaundacosta@gmail.com.

puede entender como una forma de organización social necesaria que ha evolucionado al igual que la sociedad, es por ello que se la ha considerado también como el pilar fundamental en donde se recibe la educación para la vida, es la primera escuela en donde se sientan los primeros cimientos socio afectivos y de relaciones interpersonales.

Muñoz et al (1979), planteó como objetivo central de su estudio identificar los factores y los procesos educacionales que pueden determinar la permanencia o el abandono de los alumnos en la escuela primaria, considerando para su desarrollo una muestra de 40 niños irregulares en los que se incluían reprobados y desertores para cada una de las 23 escuelas. Posteriormente, mediante este análisis pudo comprobar que la mayoría de los desertores de las escuelas primarias —rurales y urbanas— que se analizaron, habían presentado diversas situaciones de atraso escolar y que, éstas fueron procedentes en gran medida a factores socioeconómicos de los alumnos, llegando a recolectar información necesaria que le llevó a concluir que las variables asociadas con la escolaridad de los padres y el nivel de nutrición, explicaron una alta proporción del rendimiento y retención escolar.

La familia

Con el pasar del tiempo, la familia ha sido estudiada por diferentes ciencias e intereses específicos de diversos autores, los cuales la consideran como agente activo del desarrollo social, en donde la mayoría de los ciudadanos encuentran afecto y seguridad.

Minuchin (1998), considera a la familia como un grupo natural que, en el transcurso del tiempo ha elaborado pautas de interacción que forman la estructura familiar que rige el funcionamiento de cada miembro, definiendo por tanto a la gama de conductas y la interacción recíproca.

Según Corbin (2012), la familia es parte de la sociedad, y una estructura que puede cambiar a lo largo del tiempo. La estructura familiar no indica si una familia es funcional o no, sino que simplemente tiene que ver con la forma de esta y los miembros que la integran. Esta variedad de formas incluye las siguientes:

– Familia nuclear (biparental): Es la familia formada por un padre, una madre y sus hijos. Las sociedades, generalmente, impulsan a sus miembros a que formen este tipo de familias.
– Familia monoparental: La característica fundamental de este tipo de familia es que únicamente uno de los padres se hace cargo de la unidad familiar. Las causas de la formación de este tipo de familias son diversas; sin embargo, los más frecuentes son: el tener hijos a una edad temprana y la viudez, entre otras.
– Familia adoptiva: Hace referencia a los padres que adoptan a un niño. Pese a que no son los padres biológicos, pueden desempeñar un gran rol como educadores.
– Familia sin hijos: Se caracterizan por no tener descendientes.
– Familia de padres separados: Los progenitores se han separado tras una crisis en su relación. A pesar de que se nieguen a vivir juntos deben seguir cumpliendo con sus deberes como padres.
– Familia compuesta: Se caracteriza por estar compuesta de varias familias nucleares.
– Familia homoparental: Se caracteriza por tener a dos padres (o madres) homosexuales que adoptan a un hijo.
– Familia extensa: Se caracteriza porque la crianza de los hijos está a cargo de distintos familiares o viven varios miembros de la familia (padres, primos, abuelos, etc.) en la misma casa.

Adolescencia

Se establece un concepto de adolescencia definido como un fenómeno biopsicosocioal propios de la pubertad como reforzadores de esta perspectiva individual y su universalidad distributiva (Kiell, 1969). La adolescencia muestra entonces su generación en la dimensión para adaptarse bien a los valores límites, esto es, cuando no es posible concretar los valores de la niñez.

El paso de la niñez a la adultez se distingue por un largo periodo que es la adolescencia la cual implica cambios físicos, cognitivos, emocionales y sociales. Un cambio físico importante es él inicio de la pubertad él proceso que lleva a la madurez sexual o fertilidad (capacidad para reproducirse) se inicia desde los 11

a 20 años, el ciclo de la vida de la persona alcanzado entre la llegada de la pubertad, que marca el final de la infancia, y el inicio de la edad adulta, momento en que se ha completado el desarrollo del organismo.

Rendimiento Académico

Cortéz, define al rendimiento académico como: «Nivel de conocimiento de un alumno medido en una prueba de evaluación. En el rendimiento académico, intervienen además del nivel intelectual, variables de personalidad (extroversión, introversión, ansiedad…) y motivacionales, cuya relación con el rendimiento académico no siempre es lineal, sino que está modulada por factores como nivel de escolaridad, sexo, actitud.» Por otra parte, Ruiz (2002) que dice al respecto: «El rendimiento escolar es un fenómeno vigente, porque es el parámetro por el cual se puede determinar la calidad y la cantidad de los aprendizajes de los alumnos y además, porque es de carácter social, ya que no abarca solamente a los alumnos, sino a toda la situación docente y a su contexto».

Funciones de los padres en el rendimiento escolar de los hijos

Coloma Medina y José M. Quintana (1993) mencionan que el «rendimiento escolar de los hijos ha sido abordado como diversas estrategias que van desde las calificaciones hasta la trayectoria y expectativas educativas de los estudiantes, encontrándose que la influencia de los estilos parentales en el desempeño escolar se presenta desde la infancia hasta la adultez dependiendo mucho del entorno familiar al que pertenezca el sujeto»

Metodología

Diseño: La presente investigación se basó en un diseño de tipo descriptivo, transversal, cuantitativo y exploratorio, los datos han sido recolectados mediante una encuesta en un momento y tiempo determinado. Esto se realizó con la finalidad de determinar la incidencia que tiene el acompañamiento parental sobre el rendimiento académico, en cuyo resulta se aplicó la técnica Ji cuadrado y el test de Kappa.

Población y muestra: Previa autorización del rector del colegio Ateneo para el estudio, se realizó una invitación a los todos los estudiantes de séptimo, octavo,

noveno y décimo año de educación básica a ser parte de la investigación en forma voluntaria. Luego de obtener las respuestas a todos quienes aceptaron formar parte de la investigación, se aplicó el cuestionario. Con la finalidad de reguardar la identidad de los participantes en la investigación se procedió a codificar los cuestionarios de modo que las respuestas fueran anónimas. Una vez aplicada el cuestionario para el estudio con las respuestas se procede a tabular los datos recolectados para posteriormente realizar un análisis descriptivo y su análisis.

Por lo tanto la muestra estuvo compuesta por los estudiantes de séptimo, octavo, noveno y décimo año del colegio Ateneo de los cuales 54,55% son hombres, y 45,55% mujeres distribuyéndose en edades de entre 11 a 15 año

Resultados y análisis de datos: Del total de la población el 54,55% corresponde a hombres y el 45,55% a mujeres los cuales se encuentran entre 11 a 15 años.

	11 años	12 años	13 años	14 años	15 años	Total
Varón	6	5	11	6	2	30
Mujer	5	8	3	7	2	25
Total	11	13	14	13	4	55

Tabla 1. Edad y sexo de los estudiantes del colegio Ateneo

Identificar los factores que inciden en el rendimiento escolar

Se puede observar que los 55 estudiantes, están distribuidos de la siguiente manera, 30 tiene una familia nuclear de los cuales 12 cuentan con un promedio de bueno, 3 un promedio de excelente, 8 de bueno y 7 de regular. Seguido por 17 estudiantes que tienen familia monoparental de los cuales 10 mantienen un promedio bueno, 1 con promedio excelente y 3 con promedios de muy bueno y regular, mientras que 5 de los estudiantes pertenecen a familias extensas de los cuales 3 de ellos mantiene su promedio muy bueno y 2 entre bueno y regular, finalmente 3 estudiantes provienen de familia migrante de los cuales 2 tienen un promedio muy bueno y 1 de bueno.

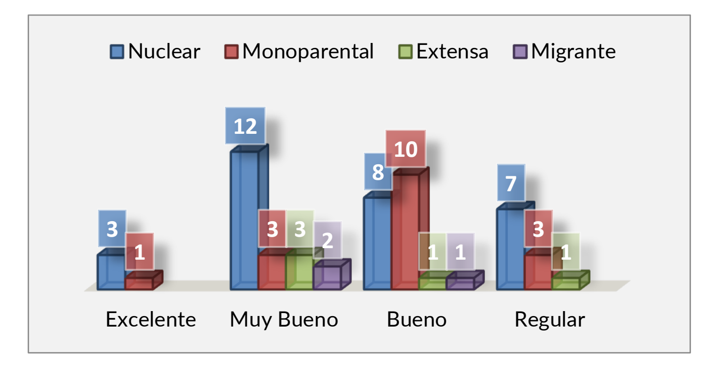


Figura 8: Tipo de familia y rendimiento académico. **Fuente:** Encuesta «Diagnostico del sistema familiar».

Evaluar la influencia que tiene el acompañamiento parental sobre el rendimiento académico de los jóvenes del colegio Ateneo

Para este objetivo se plantea como hipótesis nula: Los estilos parentales no influye en el rendimiento académico. De acuerdo a los resultados tenemos un chi–cuadrado de 16,954, con 9 grados de libertad y con una probabilidad del 0,049; como la significancia es menor a 0.10 se rechaza la hipótesis nula y por lo tanto Los estilos parentales influyen en el rendimiento académico.

	Valor	Gl	Significación asintótica (bilateral)
Chi–cuadrado de Pearson	16,954	9	,049
Razón de verosimilitud	16,659	9	,054
Asociación lineal por lineal	4,622	1	,032
N de casos válidos	55		

Tabla 3: Test Chi2. Realizado con las variables rendimiento académico y estilo parental

El test de Kappa mide el grado de concordancia de las evaluaciones nominales u ordinales realizadas por múltiples evaluadores cuando se evalúan las mismas muestras.

Bajo este contexto, tenemos que la hipótesis nula, no hay concordancia entre los estilos parentales y rendimiento académico, mientras que la hipótesis alterna

existe concordancia, el valor de kappa es de 0,273 que da una concordancia aceptable.

		Valor	Error estandarizado asintóticoa	T aproximadab	Significación aproximada
Medida de acuerdo	Kappa	,273	,071	,221	,0005
N de casos válidos			55		

Tabla 4: Test Kappa. Realizado con las variables consumo de alcohol y violencia

Discusión

Establecer las dimensiones presentes en el acompañamiento parental

Una de las funciones de la familia es la función afectiva en donde el individuo aprende a amar, a comunicarse, a expresar o reprimir sus sentimientos. En nuestros resultados contrasta que los adolescentes en su mayoría 32,7%, recurre a su familia cuando tienen problemas ya que con ellos encuentra un apoyo y respaldo en situaciones malas. Por otra Cortez menciona otra función de la familia que es la función de cooperación y cuidado la misma que está compartida con otras instituciones sociales, incluye las funciones de seguridad y protección que realiza la familia, ésta otorga a sus miembros algún grado de protección física, económica y psicológica.

Por lo tanto, según la información recolectada los adolescentes en un 29,1% casi siempre se siente unidos, amados y respetados por su familia, lo que puede ser positivo para el rendimiento escolar del estudiante. Los resultados muestran que el 47,3% de la población encuestada menciona que casi nunca diferentes personas mandan dentro de la familia. El 34,5% de los adolescentes mencionan que muchas veces cuando surgen problemas los padres tienen en cuenta la opinión de los hijos lo cual influye positivamente en el desarrollo de la personalidad de los jóvenes.

Identificar los factores que inciden en el rendimiento escolar

Los autores Fernández Enguita, Luis Mena Martínez y Jaime Riviere Gómez (2010) (88–92), analizan un estudio de PISA (2003) que habla sobre el riesgo de fracaso dependiendo de la clase de hogar. En él se consideran 4 tipos de hogares, aquellos perfectamente estructurados (con los dos padres), hogares con padres separados, hogares donde se ha perdido a uno de los padres, y otros tipos de hogar desestructurado por otras razones.

Se puede observar en los resultados que de los 55 estudiantes, 30 tiene una familia nuclear de los cuales 12 cuentan con un promedio de bueno, 3 un promedio de excelente, 8 de bueno y 7 de regular.

Una pareja de padres preparados, quieren lo mejor para sus hijos y lo mejor es educarlos y formarlos para que sean útiles a la sociedad prestando sus servicios como profesionales. Los padres forman a sus hijos dentro del hogar para que estos adquieran las actitudes para enfrentarse a los desafíos cotidianos. Si los padres no son educados o no tienen el sentido de que la educación es un factor que contribuye para la mejora de la calidad de vida, estos influyen de forma negativa, es decir, no motivando a sus hijos para que alcancen las metas académicas planteadas por ellos mismos.

Los resultados indican que las madres que no ocupan ningún cargo profesional son los que cuentan con un promedio excelente, esto se puede dar ya que ellos pasan más tiempo apoyándolos con sus tareas dentro del hogar, hay una alta concentración de los estudiantes con promedio bueno y muy bueno de los cuales la madre es profesional.

Evaluar la influencia que tiene el acompañamiento parental sobre el rendimiento académico de los jóvenes del colegio Ateneo

A partir de los resultados, se hace evidente una relación entre las variables de estilos parentales y el rendimiento académico; lo cual confirma lo señalado por Chan y Koo (2011) en relación a la existencia de una tasa baja de fracaso escolar con padres que mantienen una buena supervisión y participación en el desarrollo académico de sus hijos. Como mencionan Tilano, Henao y Restrepo (2009), los padres que se involucran en la supervisión de tareas escolares de sus hijos combinando los métodos disciplinarios inductivos y refuerzo en lugar de castigo

físico, son favorables para el proceso de aprendizaje de éstos y una mayor probabilidad de guiarlos hacia el éxito académico

El chi–cuadrado nos da un grado de relación del 16,954 en la cual nos menciona que los estilos parentales es la variable que mayor incidencia en el rendimiento académico. Así mismo la prueba de kappa nos da a conocer que existe una relación entre estas variables en un 0,273.

Conclusiones

Como resultado de la investigación estadística presentada, es posible concluir que existe una relación el acompañamiento parental y el desarrollo académico de los estudiantes de edades comprendidas entre 11 a 15 años del colegio Ateneo de la ciudad de Loja. Determinar este grado de relación nos permite diseñar capacitaciones a padres de familia sobre estilos parentales, para que de esa manera influyan positivamente en la vida escolar de sus hijos.

Por otro lado, todos los estudios mencionados hacen hincapié en la influencia de los padres sobre los hijos. Son importantes las prácticas educativas paternas en un momento en que la estructura familiar está cambiando. Todos los modelos concluyen que los padres son la base para la personalidad del adolescente.

Además, las dimensiones de las cuales en el presente estudio podemos mencionar: estilos parentales persuasivos, que permiten la opinión de los hijos lo cual provoca en ellos un grado de importancia dentro de la familia y los forjan para el desarrollo de la personalidad, así mismo encontramos padres autoritarios que no toman encuentra la opinión de los hijos para las decisiones dentro del hogar, lo cual provoca en algunos casos un rendimiento bueno sin embargo bajo empoderamiento y pertenecía de la familia por parte del adolecente.

Por otra parte, el rendimiento académico está determinado por varios factores y en la presente investigación tienen al nivel de educación de los padres de familia, el nivel de ingreso que estos tiene, el número de hijos y el tipo de familia en que el adolescente se encuentre viviendo y desarrollándose como persona.

Referencias

Arés, Patricia (2002). *Mi familia es así*. La Habana: Editorial de Ciencias Sociales.

Bobadilla Arismendi, José Manuel (2006). «La estrategia lúdico–lego dacta, para elevar el rendimiento escolar en el área de Educación para el Trabajo en los alumnos del 1er. Grado de Educación

Secundaria de la I.E. «Champagnat» de Tacna». Tesis de Licenciatura. Universidad Privada de Tacna, Perú.

Coloma Medina, José (1993). «La familia como ámbito de socialización de los hijos». En: *Pedagogía familiar*, editado por José María Quintana Cabanas. Madrid: Narcea, pp. 31–44

Cortés Bohigas, Maria del Mar (1992) «Rendimiento escolar». En: *Enciclopedia de la educación infantil. Medio natural y realidad social*, editada por Sergio Sánchez Cerezo, Pilar Gil Fernández y María del Mar Cortés Bohigas. Madrid: Santillana.

Durón, T. L. & Oropeza, T. R. (1999). «Actividades de estudio: análisis predictivo a partir de la interacción familiar y escolar de estudiantes de nivel superior». Documento de trabajo, Facultad de Psicología, Universidad Nacional Autónoma de México.

Montero Rojas, Eiliana; Villalobos Palma, Jeannette; y Valverde Bermúdez, Astrid (2007). «Factores institucionales, pedagógicos, psicosociales y sociodemográficos asociados al rendimiento académico en la universidad de Costa Rica: un análisis multinivel». *Revista electrónica de investigación y evaluación educativa* 13, no. 2: pp. 215–234.

Minuchin, Salvador; Lee, Wai-Yung; Simon, George M. (1998). *El arte de la terapia familiar*, Barcelona, Editorial Paidós

Fernando Negrete y Luis Moncada

Vínculo afectivo parental y rendimiento escolar

RESUMEN: El rendimiento académico, es un indicador multicausal de los logros alcanzados en el proceso educativo. En este trabajo, mediante un estudio descriptivo cuantitativo, se analizó la relación entre el estilo parental y el rendimiento académico de un grupo de niños. La variable que mide el estilo parental es el principal factor de explicación de los movimientos del rendimiento académico. Los resultados mostraron que, la relación familiar influye directamente en el rendimiento académico, evidenciándose, en las múltiples combinaciones que se generaron entre las escalas de afecto y de normas–exigencias que, en general, el tipo de vínculo corresponde al factor crítica–rechazo y forma.

PALABRAS CLAVE: Ambiente familiar; Rendimiento; Conducta afectiva.

Parental affective bond and school performance

ABSTRACT: The academic performance is a multicausal indicator of the achievements in the educational process. In this work, through a quantitative descriptive study, the relationship between the parental style and the academic performance of a group of children was analyzed. The variable that measures the parental style is the main factor explaining the movements of academic performance. The results showed that the family relationship directly influences the academic performance, evidencing itself in the multiple combinations that were generated between the scales of affection and standards–demands that, in general, the type of link corresponds to the critical factor–rejection and rigid form.

KEYWORDS: Family atmosphere; Performance; Affective behavior.

Artículo [SP] | ISSN: 2386-3994 | Recibido: 19–Noviembre–2019 | Aceptado: 27–Diciembre–2019.

Introducción

Una de las mayores inquietudes en el sistema educativo es el rendimiento académico de los niños, entendido este como el resultado que se alcanza producto del proceso de enseñanza–aprendizaje, y que es afectado desde diferentes aspectos, sobre todo se ha prestado atención a la actitud personal de los estudiantes, a las instituciones educativas, los aspectos socioeconómicos y las

► **Fernando Negrete, Luis Moncada**, Departamento de Psicología y Departamento de Economía, Universidad Técnica Particular de Loja, Ecuador. **Autor de correspondencia**: (✉) jfnegrete@utpl.edu.ec — iD http://orcid.org/0000-0003-0497-0082.

políticas educativas, sin considerar otros factores que se relacionan con el contexto familiar y el ambiente socieducativo, que pueden ser determinantes en el éxito o fracaso escolar (Murillo, et al 2007, p. 35).

En relación con el tema planteado en esta investigación se han realizado significativos aportes en investigaciones que analizaron la relación entre el temperamento parental y el desempeño académico (Besharat, Azizi y Poursharifi 2011, p. 1280). Varios autores abordaron las implicaciones entre los estilos parentales y el rendimiento escolar, y explicaron el bajo rendimiento escolar a partir de los estilos de crianza (Ortiz y Moreno 2015, p. 83), mientras que otros establecieron indicadores en el entorno familiar que condicionan el rendimiento académico (Beneyto 2015, p. 38). En todos los casos encontraron una correlación positiva entre los estilos parentales y el rendimiento académico, por ejemplo, los estilos autoritarios de crianza de los hijos tienen una asociación positiva con el rendimiento académico de los niños (Zahed, et al 2016, p. 131).

Partiendo de las evidencias expuestas sobre el rol fundamental que la familia cumple en los procesos de aprendizaje y socialización del niño, en las que se observa que en este primer sistema social se desarrollan capacidades cognitivas y sociales (Feyfant 2011, p. 3), esta investigación tiene la finalidad de evaluar el vínculo parental y el rendimiento escolar, para analizar las relaciones significativas entre estos aspectos, siendo su fin ulterior el aporte a la toma de conciencia sobre la necesidad de mejorar la calidad de la interacción padres y niños al interior de la familia para garantizar un desempeño educativo competente.

Los resultados de la investigación resaltaron el rol de la madre, culturalmente es ella la encargada de la formación académica de los niños, sobre la madre recae el mayor peso de la responsabilidad de la formación, este criterio se correlaciona con los resultados obtenidos en la investigación, en los que se establece que la forma rígida de la madre tiene un efecto positivo y significativo en la probabilidad de que el niño tenga un buen rendimiento académico.

El vínculo afectivo y su influencia académica

El rendimiento académico es un indicador de los logros alcanzados en el proceso educativo, que se explica a través de varios factores, uno de ellos señala como significativo la relación que los estudiantes tienen con sus padres. Las

investigaciones sobre la relación del vínculo afectivo de los padres en los resultados académicos de los niños han sido tratadas desde diferentes perspectivas con resultados similares: Algunos afirmaron que los estilos de paternidad no rigurosos permiten un mejor rendimiento académico, también, investigaron las prácticas educativas familiares como facilitadoras del desarrollo infantil, concluyeron que el desarrollo de competencias para el aprovechamiento escolar de los niños depende de la forma como los padres se comunican, disciplinan y dan afecto (Henao, Ramírez y Ramírez 2007, p. 236); otros autores centraron sus investigaciones en torno a los factores de participación materna en la educación, identificaron como significativos para los logros académicos, la participación, comunicación y estimulación cognitiva (Holloway, Yamamoto y Mindnich 2008, p. 7).

La literatura especializada, propone como estilos el autoritario, el permisivo y el democrático, siendo este último en términos de rendimiento académico el que mejores resultados promueve (Baumrind 1966, p. 890); no obstante, se tiene casos de estudios que obtuvieron resultados contrarios a los señalados, concluyendo que los alumnos orientados por el estilo autoritario tienen un mejor rendimiento académico (Capano y Ubach 2013, p. 86). Además, se ha observado que el desarrollo del cerebro depende de la calidad de la crianza (Torras 2010, p. 160), por ejemplo, las investigaciones entre el vínculo madre–hijo permiten evidenciar el desarrollo del lenguaje infantil (Rendón y Rodríguez 2016, p. 266). Finalmente, desde el punto de vista neurológico el vínculo produce el incremento de neuroquímicos que influyen en el desarrollo cognitivo, por esta razón los niños desprotegidos tienen una mayor tendencia a mostrar un deterioro progresivo en las funciones cognitivas, un lento desarrollo de lenguaje, limitada capacidad en su competencia social y rendimiento académico (Rendón y Rodríguez 2016, p. 272).

En este trabajo se estudió la relación entre el vínculo parental y el rendimiento académico en 40 estudiantes de 7° grado, este grupo de niños tuvo una media de 11 años y 5 meses de edad. Los participantes fueron evaluados a través de escalas de afecto y de normas–exigencias (Bersabé, Fuentes y Motrico 2001, p. 681) y, como medida de rendimiento académico, se consideraron las calificaciones en las asignaturas de matemáticas y lenguaje.

Los resultados evidenciaron que, en el rendimiento académico general, tan solo 8/40 niños, tienen promedio inferior a siete puntos o 70% de la escala de

calificación, pero, 19/40 tienen resultados que están por debajo de la media general (7.59 puntos), estadística que no es favorable porque el 48% de la muestra tienen resultados que no son satisfactorios. En los resultados específico, se marca un bajo desenvolvimiento; en el caso de Lengua y Literatura 7/40 están por debajo del 70% y 26/40 no alcanzan el rendimiento promedio de la muestra, y en Matemáticas 5/40 tienen promedio menor a siete puntos y en 26/40 el promedio es marcadamente inferior a la media del total de niños. El rendimiento académico es dispar, porque hay casos de niños que tienen mejor rendimiento académico en Lengua y Literatura y otros, mejor rendimiento académico en Matemáticas o en general tienen mejor rendimiento académico.

Los resultados de las escalas afecto y normas y exigencias, se traspusieron entre padre y madre, revelando que, en la escala de afecto, 13/40 niños opinan que tienen madre y padre que tienen estilo afectuoso y comunicativo, y en 14/40 niños los resultados marcan que en sus casas domina el estilo crítica–rechazo de los dos padres. La medición de las normas y exigencias generó nueve posibles combinaciones, en la que predominó el estilo rígido, 19/40 madre rigurosa y 17/40 padre riguroso.

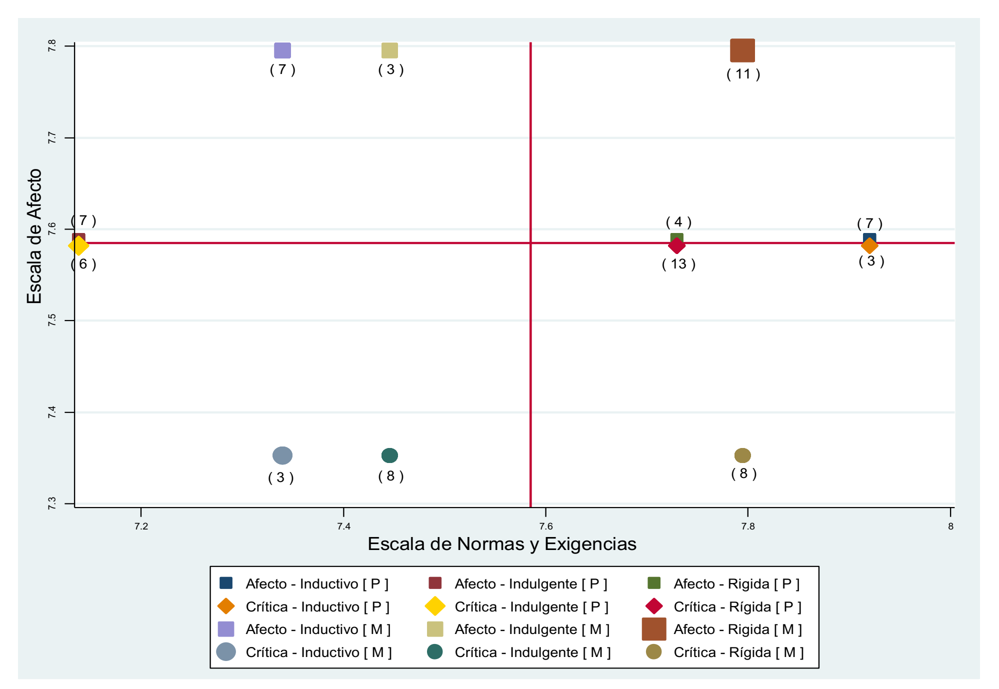


Figura 1. Rendimiento académico de los niños, clasificado de acuerdo al estilo parental que tiene la madre y el padre.

En la Figura 1, se presentan las posibles combinaciones de rendimiento académico diferenciadas por el estilo parental que revelan los resultados de la aplicación de los test correspondientes. Se encontró que, en la escala de afecto, la madre predomina y hace que los resultados mejoren cuando es una madre afectuosa, pero, si la madre también tiene un estilo rígido (11/40 niños) los resultados pueden ser mejores que cuando es indulgente (3/40 niños) e inductiva (7/40 niños). Cuando la madre no tiene un estilo afectuoso y el niño recibe más crítica–rechazo, los resultados están muy por debajo de la media de rendimiento general. En el caso de la relación con el padre, en la escala de afecto no se observan diferencias; el escenario cambia a la escala de normas y exigencias, ya que con padre inductivo (7/40 y 3/40) el rendimiento de los niños es superior a la media general de rendimiento académico.

Los resultados mostraron que el tipo de vínculo parental en general corresponde al factor crítica–rechazo y forma rígida, la media de rendimiento académico es insuficiente para aprobar las asignaturas mencionadas. Los resultados sugieren que la presencia de la madre es significativa en relación con el padre, lo que permite concluir que los niños tienen una relación de mayor cercanía con la madre, no así con el padre. Finalmente, se encontró que el contexto familiar es determinante en el rendimiento académico, los movimientos de las calificaciones de los niños se definirán dependiendo del tipo de vínculo parental.

Conclusiones

Los resultados obtenidos en la investigación arrojan evidencias concretas para sostener que existe relación positiva entre el vínculo parental y el rendimiento escolar. Estos resultados se encuentran en la misma línea de lo observado en la literatura especializada, en la que se señala que, frente a un estilo adecuado de relación familiar, los aspectos atencionales mejoran para alcanzar resultados académicos positivos (González, Bakker y Rubiales 2014, p. 155). Además, se ratifica el planteamiento teórico, en el cual concluyen que, de todos los contextos sociales, en los que el ser humano interactúa, la familia es un espacio definitivo en la configuración de capacidades tanto socioafectivas como cognitivas (Vargas y Arán 2013, p. 182).

Con respecto a las variables que explican el comportamiento del vínculo parental, por medio de las escalas de afecto y de normas y exigencias se identificaron los siguientes aspectos: La relación, afecto – comunicación que se observó en el grupo investigado era más fuerte con la madre, mientras que con el padre la relación es menor. Situación parecida ocurre en el factor crítica rechazo, en el cual se evidencia la misma tendencia, es decir, la presencia de la madre es significativa en relación con el padre, lo que permite concluir que los niños tienen una relación de mayor cercanía con la madre, no así con el padre (Polo Del Rio, et al 2012, p. 332). Mientras que los resultados en la escala Normas y Exigencias prueban que la forma rígida de la madre es la relación que más sobresale, aspecto que se observa como factor concluyente (Tilano, Henao, y Restrepo 2009, p. 39) porque la madre tiene un rol que culturalmente se ha visto fortalecido. La probabilidad que un niño tenga un rendimiento académico igual o superior a la media del grupo, está explicada por la forma rígida de la madre. Esto, ratifica la fuerte presencia materna, los niños que tienen una figura materna afectuosa pero que es rígida en las normas, tienen un rendimiento académico (7.80/10) superior a la media (7.58).

La figura paterna no marca una diferencia significativa en la escala de afecto, los resultados de rendimiento son iguales en el afecto comunicación como en la crítica rechazo. En el caso paterno, si se observa diferencia cuando tiene un estilo inductivo en la escala normas y exigencias, pero son muy pocos niños que evidencian estar en esa condición.

Referencias

Baumrind, Diana (1966). «Effects of Authoritative Parental Control on Child Behavior». *Child Development*, 37, no. 4: pp. 887–907.

Beneyto, Silvia (2015). *Entorno familiar y rendimiento académico*. Alicante: Editorial Área de innovación y desarrollo.

Bersabé, Rosa, María Jesús Fuentes, y Emma Motrico (2001). «Análisis Psicométrico de dos escalas para evaluar estilos educativos parentales». *Psicothema* 13, no. 4: pp. 678–684.

Besharat, Mohammad Ali, Koorosh Azizi, y Hamid Poursharifi (2011). «The relationship between parenting styles and children's perfectionism in a sample of Iranian families». *Procedia. Social and Behavioral Sciences* 15: pp. 1276–1279

Capano, Álvaro, y Andrea Ubach (2013). «Estilos parentales, parentalidad positiva y formación de padres». *Ciencias Psicológicas* 7, no. 1: pp. 83–95.

Feyfant, Annie (2011). «Les effets de l´education familiale sur la r´eussite scolaire». *Dossier d´actualité Veille et Analyses*: 1–13.

González, Rocío, Liliana Bakker, y Josefina Rubiales (2014). «Estilos parentales en niños y niñas con TDAH». *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud* 12, no. 1: 141–158

Henao, Gloria, Carlota Ramírez, y Luz Ramírez (2007). «Las prácticas educativas familiares como facilitadoras del proceso de desarrollo en el niño y niña». *El Ágora USB* 7, no. 2: pp. 233–240.

Holloway, Susan, Yoko Suzuqui, Sawako Yamamoto, y Jessica Mindnich (2008). «Determinants of Parental Involvement in Early Schooling: Evidence from Japan». *Early Childhood and Parenting* 10, no. 1: pp. 1–21.

Murillo, Javier, Elsa Castañeda, Santiago Cueto, José Donoso, Eduardo Fabara, María Lourdes Hernández, Mariano Herrera, Orlando Murillo, Marcela Román, y Paúl Torres (2007). *Investigación Iberoamericana sobre eficacia escolar*. Colombia: Convenio Andrés Bello, Nomos Editores.

Ortiz, María De La Luz. y Omar Moreno (2016). «Los estilos parentales: implicaciones sobre el rendimiento escolar en alumnos de educación media». *Revista Digital Internacional de Psicología y Ciencia Social* 2, no. 1: pp. 79–87

Polo Del Rio, María Isabel, Fernando Fajardo, Eva López, Teresa Gómez, y Benito León (2012). «Aceptación/rechazo parental en una muestra de adolescentes, diferencias según sexo y edad». *International Journal of Developmental and Educational Psychology INFAD* 1, no. 1: pp. 329–336.

Rendón, Eduardo, y Rodolfo Rodríguez (2016). «La importancia del vínculo en la infancia: entre el psicoanálisis y la neurobiología». *Revista Ciencias de la Salud* 14, no. 2: pp. 261– 280.

Tilano, Luz, Gloria Henao, Julián Restrepo (2009). «Prácticas educativas familiares y desempeño académico en adolescentes escolarizados en el grado noveno de instituciones educativas oficiales del municipio de Envigado». *El Ágora USB* 9, no. 1: pp. 35–51.

Torras, Eulalia (2010). «Investigaciones sobre el desarrollo cerebral y emocional: Sus indicativos en relación a la crianza». *Cuadernos de psiquiatría y psicoterapia del niño y del adolescente* 49: pp. 153–171.

Vargas, Jael, y Vannesa Arán (2013). «Importancia de la Parentalidad para el Desarrollo Cognitivo Infantil: una Revisión Teórica». *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud* 12, no. 1: pp. 171–186.

Zahed, Zhara, Rita Rezaee, Zahra Yazdani, Sina Bagheri, y Parisa Nabeiei (2016). «The influence of parenting style on academic achievement and career path». *Journal of Advances in Medical Education and Professionalism* 4, no. 3: pp. 130–134.

María Elena Vivanco Vivanco, Marina R. Ramírez, Mercy P. Ontaneda y Sandra Guevara Mora

Clima familiar y su relación con variables sociodemográficas en estudiantes de segundo y tercero de bachillerato de la ciudad de Loja, durante el año 2017

RESUMEN: Se analizó la relación entre el clima familiar y variables sociodemográficas en 288 estudiantes entre 15 a 20 años, mediante un diseño de tipo descriptivo correlacional, con la escala de Clima Social Familiar y Encuesta Sociodemográfica. Los resultados indicaron relación entre la subescala control y el nivel económico familiar, y el conflicto, la autonomía y el control con tipo de familia. El nivel de estudio de los padres muestra diferencias significativas con una gran cantidad de subescalas. La jornada laboral del padre se relaciona con la autonomía y el control; y la madre con la participación intelectual y cultural.

PALABRAS CLAVE: Clima familiar; Variables sociodemográficas; Adolescentes.

Family climate and its relationship with sociodemographic variables in second and third year high school students in the city of Loja, during 2017

ABSTRACT: It´s analyzed the relationship between family climate and sociodemographic variables in 288 students between 15 and 20 years, using a descriptive correlational design, with the Family Social Climate and Sociodemographic Survey scale. The indicative results relationship between the control subscale and the family economic level, and the conflict, autonomy and control with family type. The level of study of parents shows different differences with a large number of subscales. The working day of the father is related to autonomy and control; and the mother with intellectual and cultural participation.

KEYWORDS: Family Climate; Sociodemographic Variables; Teenagers.

Artículo [SP] | ISSN: 2386-3994 | Recibido: 19–Noviembre–2019 | Aceptado: 27–Diciembre–2019.

► **María Elena Vivanco Vivanco, Marina R. Ramírez, Mercy P. Ontaneda, Sandra Guevara Mora**, Departamento de Psicología, Universidad Técnica Particular de Loja, Ecuador. **Autor de correspondencia**: (✉) mevivanco1@utpl.edu.ec— iD http://orcid.org/ 0000-0002-4895-9590.

Introducción

No queda duda de que un contexto de relevancia incuestionable en el desarrollo de los niños y adolescentes es la familia, dentro del cual podemos subrayar el clima familiar como uno de los factores importancia en el ajuste psicosocial de niños y adolescentes; pues el ser humano se considera por naturaleza biopsicosocial en interacción constante con su entorno, siendo el grupo familiar el primero que entra en contacto con el sujeto.

> Al respecto, se sostiene que el «clima familiar está constituido por el ambiente percibido e interpretado por los miembros que integran la familia, y ha mostrado ejercer una influencia significativa tanto en la conducta, como el desarrollo social, físico, afectivo e intelectual de los integrantes» (Moreno et al. 2009, p. 124).

Asimismo, se destaca la importancia e influencia del clima familiar y escolar en el bienestar emocional y la satisfacción vital del adolescente. Aunque la red social del adolescente se amplía y adquiere mayor importancia conforme se desarrollan y avanzan en este periodo evolutivo, de esta manera los padres y madres de familia se constituyen en figuras importantes e influyentes en la vida de sus hijos (Estévez et al. 2008, p. 120).

Es importante resaltar que existe una amplia gama de estudios relacionados al clima familia, así tenemos que: en un estudio en España realizado por (Moreno et al. 2009, pp. 124–125), sobre la relación entre el clima familiar y el clima escolar: el rol de la empatía, la actitud hacia la autoridad y la conducta violenta en la adolescencia manifiestan que un clima familiar positivo hace referencia a un ambiente fundamentado en la cohesión afectiva entre padres e hijos, el apoyo, la confianza e intimidad y la comunicación familiar abierta y empática; se ha constatado que estas dimensiones potencian el ajuste conductual y psicológico de los hijos. Un clima familiar negativo, por el contrario, carente de los elementos mencionados, se ha asociado con el desarrollo de problemas de comportamiento en niños adolescentes.

Otro estudio realizado con adolescentes en España realizado por (Estévez et al. 2008, p. 119), permitió determinar que el clima familiar positivo se relaciona tanto directa como indirectamente con la satisfacción vital del adolescente, a través de su influencia en el grado de autoestima y sintomatología depresiva que

éste experimenta. Los datos no mostraron, sin embargo, una asociación directa entre el clima escolar y la satisfacción vital del adolescente. En este caso se observó únicamente una relación indirecta a través del efecto que el clima escolar puede ejercer sobre el ánimo depresivo del estudiante.

De igual forma en Latinoamérica se han realizado estudios; así tenemos un estudio en Perú por (Zavala 2001, pp. 153–157) quien investigó la relación entre las dimensiones del clima familiar, los intereses vocacionales y los tipos caracterológicos de los alumnos del quinto año de secundaria. Los resultados revelaron que el 39.2% de los evaluados vivencian inadecuados niveles de comunicación, interacción y libre expresión al interior del seno familiar, en contraposición a un 6.9% que presenta buenas relaciones. El 47.6% de la muestra comunica que no se sienten apoyados por los miembros de su familia al momento de tomar decisiones o de actuar, además de no encontrar oportunidades para el desarrollo de sus potencialidades, a diferencia de un 15.8% que refiere tener buenas condiciones para desarrollarse. El 53.5% de los evaluados expresan que el clima familiar que vivencian presenta una estructura inadecuada, caracterizada por la inestabilidad, mientras que ningún alumno refiere vivenciar un ambiente estable en su hogar.

Otro estudio en el Perú es realizado por (García 2005, p. 65), cuyo objetivo principal fue establecer la relación entre las habilidades sociales y el clima social familiar con el rendimiento académico en un grupo de estudiantes universitarios. Los resultados arrojaron una correlación positiva y significativa entre habilidades sociales y el clima social en la familia, encontrándose también que no existe estadísticamente una correlación significativa entre habilidades sociales y clima social en la familia con el rendimiento académico; se encontró además que en relación con las variables habilidades sociales y clima social en la familia más del 50% de los alumnos de la muestra total se ubicaron en el nivel promedio (65.9% y 62.7% respectivamente) y en rendimiento académico solo un porcentaje bajo de alumnos (9.8%) obtuvo notas desaprobatorias.

Es importante mencionar otro estudio en Perú, por (Matalinares et al. 2010, p. 109), el mismo que tuvo como objetivo establecer si existía o no relación entre el clima familiar y la agresividad de los estudiantes de cuarto y quinto de secundaria. Al ser procesados los resultados se encontró que las variables clima familiar y agresividad se encuentran correlacionados. Al analizar los resultados tomando en cuenta los diversos subtests de la Escala de clima social se encontró

que la dimensión relación de la escala de clima social se relaciona con las subescalas hostilidad y agresividad verbal. No se encontró una relación significativa entre la dimensión desarrollo del clima social en la familia y las subescalas del cuestionario de agresividad. El clima social familiar de los estudiantes se muestra diferente en función del sexo al hallarse diferencias significativas en la dimensión estabilidad entre varones y mujeres. La agresividad de los estudiantes también se muestra diferente en función del sexo, al hallarse diferencias significativas en las subescalas de agresividad física entre varones y mujeres.

Con estos antecedentes, surge la necesidad de estudiar el clima familiar y la relación con variables sociodemográficas en estudiantes de bachillerato, pues se puede observar en diversos estudios que el clima familiar desfavorable caracterizado por los problemas de comunicación entre padres e hijos adolescentes, así como la carencia de afecto y apoyo, dificulta el desarrollo de determinadas habilidades sociales, académicas y emocionales en los hijos que resultan fundamentales para la interacción social, tales como la capacidad de identificar soluciones no violentas a problemas interpersonales.

Metodología

Se utilizó un diseño de investigación no experimental transversal, de tipo descriptivo y correlacional, donde participaron 288 estudiantes de ambos sexos entre edades comprendidas entre los 15 y 20 años de edad, escolarizados en segundo y tercer año de bachillerato de instituciones educativas de la ciudad de Loja. Los instrumentos utilizados para la recolección de los datos fueron la Escala de Clima Social Familiar y una Encuesta Sociodemográfica. La recolección de la información se efectuó de manera colectiva, siguiendo las normas establecidas en cada uno de los instrumentos; en todos los casos, la participación fue voluntaria, anónima, y con previo consentimiento paterno y/o materno.

El análisis de los datos se lo realizó utilizando métodos descriptivos y correlacionales mediante el programa estadístico SPSS – 23, donde se aplicó la prueba Chi – Cuadrado de Pearson.

Resultados

Realizado el análisis estadístico para comprobar la existencia de diferencias entre el clima familiar y las variables sociodemográficas, tenemos los siguientes resultados:

Pruebas de chi–cuadrado de Pearson

		Nivel económico familiar
Organización	Chi–cuadrado	5.060
	Df	4
	Sig.	.281[a,b]
Control	Chi–cuadrado	3.712
	Df	4
	Sig.	.446[a,b]
Dimensión Estabilidad	Chi–cuadrado	6.263
	Df	4
	Sig.	.180[a,b]

Tabla 1. Relación entre clima familiar y nivel económico de la familia.

Estos resultados muestran una relación estadísticamente significativa entre la subescala del clima familiar: control y el nivel económico familiar de los estudiantes investigados, c^2 (1, N = 288) = 3.71, p = .044.

Pruebas de chi–cuadrado de Pearson

		Con quien viven los estudiantes
Conflicto	Chi–cuadrado	6.676
	Df	3
	Sig.	.023[a]
Autonomía	Chi–cuadrado	7.345
	Df	3
	Sig.	.032a
Control	Chi–cuadrado	8.620
	Df	3
	Sig.	.035a,*

Tabla 2. Relación entre clima familiar y con quien viven los estudiantes.

En esta siguiente tabla se muestra una relación estadísticamente significativa entre la subescala del conflicto y con quien viven los estudiantes de segundo y tercero de bachillerato, *X2* (1, N = 288) = 6.67, p = .023. Así como, con las subescala de autonomía, X2 (1, N = 288) = 7.34, p = .032 y control, *X*2 (1, N = 288) = 8.62, p = .035.

Pruebas de chi–cuadrado de Pearson

		Nivel de estudios padre
Cohesión	Chi–cuadrado	10.973
	Df	4
	Sig.	.027*,b
Autonomía	Chi–cuadrado	12.885
	Df	4
	Sig.	.012*,b,c
Social recreativo	Chi–cuadrado	9.558
	Df	4
	Sig.	.049*,b
Organización	Chi–cuadrado	17.928
	Df	4
	Sig.	.001*,b
Control	Chi–cuadrado	9.106
	Df	4
	Sig.	.049b
Estabilidad	Chi–cuadrado	13.844
	Df	4
	Sig.	.008*,b,c

Tabla 3. Relación entre clima familiar y nivel de estudios del padre de familia.

El nivel de estudio de los padres de familia es una de las variables sociodemográficas que marca diferencias significativas con varias de las subescalas de clima familiar; así tenemos, con la cohesión *X*2 (1, N=288) = 10.9, p = .027; con la subescala de autonomía *X*2 (1, N=288) = 12.8 p = .012; social recreativo, *X*2 (1, N=288) = 9.55 p = .049; organización, *X*2 (1, N = 288) = 17.92, p = .001. Así como con la subescala de control, *X*2 (1, N = 288) = 9.10, p = .049; y con la toda la dimensión estabilidad, la misma que agrupa a las dos subescalas de organización y control, *X*2 (1, N = 288) = 13.8, p = .008.

Pruebas de chi–cuadrado de Pearson

		Nivel de estudios madre
Autonomía	Chi–cuadrado	6.900
	Df	3
	Sig.	.045[a,b]
Social recreativo	Chi–cuadrado	19.455
	Df	3
	Sig.	.000[a,*]

Tabla 4. Relación entre clima familiar y nivel de estudios de la madre de familia.

Mientras que los niveles de estudios de las madres de familia sólo muestran diferencias significativas con las subescalas de autonomía *X*2 (1, N=288) = 6.9, p = .045; así como con la subescala social – recreativo donde la diferencia estadística es muy significativa, *X*2 (1, N=288) = 19.4, p = .000.

Pruebas de chi–cuadrado de Pearson

		Jornada laboral padre
Autonomía	Chi–cuadrado	2.180
	Df	2
	Sig.	.046
Control	Chi–cuadrado	13.651
	Df	2
	Sig.	.001*
		Jornada laboral madre
Intelectual cultural	Chi–cuadrado	7.678
	Df	2
	Sig.	.022*
Dimensión Estabilidad	Chi–cuadrado	6.167
	Df	2
	Sig.	.046*

Tabla 5. Relación entre clima familiar y jornada laboral del padre y madre de familia.

La subescala de autonomía marca diferencias significativas con la jornada laboral del padre *X2* (1, N=288) = 2.18, p = .006; asi como la subescala de control, *X2* (1, N = 288) = 13.6, p = .001. Mientras que con la jornada laboral de la madre de familia se observan una relación significativa con la subescala intelectual –

cultural c^2 (1, N=288) = 7.6, p = .022; y con toda la dimensión de estabilidad del clima familiar c^2 (1, N=288) = 6.16, p = .046.

Conclusiones

Los estudiantes investigados pertenecen a segundo y tercero de bachillerato de instituciones públicas, privadas y fiscomisionales de la ciudad de Loja, el 34.4% son de sexo masculino y 65.6% femenino, su edad oscila entre los 15 a 20 años de edad, y viven con su padre y madre en un 64.6%.

El nivel de estudios de los padres, madres de familia o representantes de los estudiantes investigados es universitario entre 47.9 al 56.7%; la jornada laboral es a tiempo completo en un 80.4% y finalmente el nivel económico familiar en un 85.4% es medio.

En cuanto al análisis correlacional entre las subescalas y dimensiones del clima familiar y las variables sociodemográficas, se determinó que no existen diferencias significativas con el sexo de los estudiantes de segundo y tercero de bachillerato investigados. Mientras que la subescala de control muestra relaciones significativas con el nivel económico familiar, es decir, que el grado en que la vida familiar se atiende a reglas y procedimientos establecidos en cada una de las etapas evolutivas de la familia, tiene relación con la posición económica de la misma.

Así mismo, se pudo determinar que existe diferencia significativa entre las subescalas de conflicto, autonomía y control con variable sociodemográfica con quien viven los adolescentes; es decir, la intensidad en el que los estudiantes están seguros de sí mismos, son independientes y toman sus propias decisiones en base a reglas, normas y procedimientos establecidos tiene relación con quien viven los adolescentes investigados, que en la mayoría 64.6% viven con el padre y la madre.

El nivel de estudios del padre de familia es una de las variables sociodemográficas que presenta mayores diferencias significativas con las subescalas de clima familiar; asi tenemos que se relaciona con la cohesión, autonomía, social – recreativo, organización, control y con toda la dimensión de estabilidad; por lo tanto se puede concluir que a mayor nivel de estudios del padre de familia, mayor será el grado en el que los miembros del grupo familiar están compenetrados, se apoyan entre sí, están seguros de sí mismos, son independientes, toman sus propias decisiones con una clara organización y

estructura atendiendo a reglas y procedimientos establecidos; y participan en actividades sociales y recreativas.

Mientras que el nivel de estudios de las madres tiene relación con las subescalas de clima familiar: autonomía y social – recreativo, estos resultados permiten determinar que, a mayor nivel de estudios de la madre, pues en nuestro estudio el 54.5% tiene un nivel universitario, mayor el grado en el que las actividades familiares se enmarcan en una estructura orientada a la acción–competencia; así como mayor la participación de la familia en actividades sociales y recreativas.

Por otro lado, las subescalas de autonomía y control muestra uan relación significativa con la jornada laboral de los padres de familia; es decir, el grado en el que los miembros de la familia están seguros de sí mismos, son independientes y toman sus propias decisiones; así como el grado en el que la dirección de la vida familiar de los estudiantes de segundo y tercero de bachillerato, atienden a reglas y procedimientos establecidos tienen relación con las horas de trabajo de los padres de familia.

Mientras que la jornada laboral de las madres de familia se relaciona con la subescala intelectual – cultural; es decir, con el grado de interés e involucramiento de la familia en actividades de tipo político, intelectual, cultural y social; asi como con toda la dimensión de estabilidad, la misma que engloba a las subescalas de organización y control, lo cual puede determinar que la estructura y la organización de la familia, así como el grado de control que normalmente ejercen unos miembros de la familia sobre otros, se relacionan o dependen de las horas de trabajo de la madre.

Agradecimientos

A los miembros del Departamento de Psicología de la Universidad Técnica Particular de Loja por la apertura y colaboración en la ejecución de este trabajo de investigación.

Referencias

Estévez, Estefanía, Sergio Murgui, Gonzalo Musitu y David Moreno. (2008). «Clima familiar, clima escolar y satisfacción con la vida en adolescentes». *Revista Mexicana de Psicología* 25, no. 1: pp. 119–128.

García, Carmen. (2005). «Habilidades sociales, clima social familiar y rendimiento académico en estudiantes universitarios». *LIBERABIT. Revista de Psicología* 10, no. 11: pp. 63–74.

Matalinares, María, Carlos Arenas, Lidia Sotelo, Gloria Díaz, Alejandro Dioses, Juan Yaringaño, Raúl Muratta, Cecilia Pareja y Rina Tipacti (2010). «Clima Familiar y agresividad en estudiantes de secundaria de Lima Metropolitana». *Revista IIPSI* 13, no. 1: pp. 109–128.

Moreno, David, Estefanía Estévez, Sergio Murgui y Gonzalo Musitu (2009). «Relación entre el clima familiar y el clima escolar: el rol de la empatía, la actitud hacia la autoridad y la conducta violenta en la adolescencia». *International Journal of Psychology and Psyohological Therapy* 9, no. 1: pp. 123–136.

Zavala, Gustavo (2001). «El clima familiar, su relación con los intereses vocacionales y los tipos caracterológicos de los alumnos del 5to. Año de secundaria de los colegios nacionales del distrito del Rímac». Tesis de grado, Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

Karina Priscila Tirado Correa y Enith Elizabeth Quezada Loaiza

Estilos parentales y percepción de autoeficacia académica en estudiantes de 10 a 13 años del sur del D.M.Q.

RESUMEN: Esta investigación tiene como objetivo analizar la relación entre estilos de crianza y percepción de autoeficacia académica, a fin de identificar modelos que faciliten el fortalecimiento de la creencia de autoeficacia, así como conocer su incidencia. Se consideró una muestra de sesenta estudiantes y se utilizó los instrumentos: Escala de Estilos de Crianza de Steinberg, SELF y Registro de rendimiento. De esta manera, se presentan los constructos de estilos parentales y percepción de autoeficacia y su interacción en los logros académicos, resultados que señalan que el rendimiento escolar está asociado a estas variables y otros factores.

PALABRAS CLAVE: Estilo parental; Percepción de autoeficacia académica; Rendimiento académico.

Parental styles and academic self–efficacy perception in students from 10 to 13 years in the southern D.M.Q.

ABSTRACT: This research aims to analyze the relationship between parenting styles and perception of academic self–efficacy, in order to identify models that facilitate the strengthening of the belief of self–efficacy, as well as to know their incidence. A sample of sixty students was considered and the instruments were used: Steinberg´s Parenting Styles Scale, SELF and School Records. In this way, the constructs of parental styles and perception of self–efficacy and their interaction in academic achievements, results show that school performance is associated with these variables and other factors.

KEYWORDS: Parental Styles; Academic Self–Efficacy; Academic Performance.

Artículo [SP] | ISSN: 2386-3994 | Recibido: 19–Noviembre–2019 | Aceptado: 27–Diciembre–2019.

Introducción

Las características como flexibilidad, rigidez, afectividad, disciplina, se conjugan en la crianza para adaptarse y relacionarse; así, los estilos de crianza son un

► **Karina Priscila Tirado Correa**, **Enith Elizabeth Quezada Loaiza**, Universidad Técnica Particular de Loja, Ecuador. **Autor de correspondencia**: (✉) kptirado@utpl.edu.ec.

conjunto de actitudes hacia los hijos, evidente en las conductas parentales, que generan un clima emocional familiar para las relaciones parentofiliales (Darling y Steinberg 1993, p. 487–496); aspectos vinculados a la cultura, edad, entorno social, guardan relación con los estilos educativos (Parra y Oliva 2006, en Carrera 2016, p. 27), en función de dimensiones como afecto, normas, o socialización; por ello, madres y padres utilizan recursos de diferentes estilos acorde a las situaciones individuales de cada hijo, siendo identificados estilos mixtos según las particularidades que genera la crianza, considerando que los comportamientos y relaciones de los hijos influirían sobre sus padres.

Maccoby y Martin (1983, p. 1–101) proponen una clasificación de los estilos parentales, señalando al afecto y al control como las variables.

			Afecto	
			Alto	**Bajo**
			Apoyo, aceptación, interés a las necesidades del niño.	Distanciamiento, rechazo, frialdad en las relaciones con los niños.
Control	**Alto**	Normas y disciplina, exigencia conductual elevada.	Democrático	Autoritario
	Bajo	No existen normas ni disciplina, no hay exigencia conductual.	Permisivo	Negligente

Tabla 1. Estilos parentales según Maccoby y Martin. Fuente: Maccoby, Eleanor and John Martin. 1983. «Socialization in the context of the family: Parent–child interaction». In *Handbook of Child Psychology*, editado por Mussen, Paul and Mavis Hetherington, 1–101. New York: Wiley.

Bandura (1986, p. 391) define la percepción de autoeficacia como el juicio que emite una persona sobre su competencia para organizar y ejecutar una acción para determinado desempeño; para Zimmerman son «las propias creencias sobre la capacidad para aprender o rendir efectivamente» (2005, p. 3); factores emocionales y del contexto inciden en la generación de esta autopercepción (Zimmerman, Kitsantas y Campillo 2005, 13), determinada por la evaluación de habilidades y capacidades (Schunk 1997, p. 131).

La autorregulación son procesos para dirigir la conducta o pensamientos en el análisis del entorno para emitir una respuesta —comportamientos,

emociones y pensamientos— y adaptarse al contexto. La eficacia autorregulatoria son «creencias respecto al uso de la autorregulación: establecimiento de metas, autosupervisión, uso de estrategias, autoevaluación y autorreacción» (Zimmerman *et al.* 2005, p. 3); implica factores motivacionales, automonitoreo y autoevaluación del comportamiento, basados en valoraciones, sentimientos, pensamientos personales respecto a la meta trazada, para iniciar la actividad de aprendizaje, emplearlo y mantenerlo hasta su culminación.

Los fenómenos autorreferenciales median la actuación de la persona en el ambiente: lo que se dice a sí respecto a la estimación de sus habilidades, le permite conocer, regular y evaluar su conducta, interpretando los resultados de sus acciones acorde a la información que posee, y que puede alterarla en su desempeño, originando el determinismo recíproco, interrelación recíproca y de mutua influencia entre conducta, ambiente y pensamiento (Bandura 1986, 1988; *en* Cartagena 2008, p. 63).

La automotivación permite que el estudiante, partiendo del conocimiento de sí mismo, regule sus esfuerzos a fin de empujarse a actuar reflexiva y conscientemente, estableciendo metas de rendimiento.

El rendimiento escolar es un «nivel de conocimientos demostrado en un área comparado con la norma de edad y nivel académico» (Jiménez 2000, en Edel 2003, p. 2), no solo hace referencia a la cantidad y calidad de contenidos aprendidos, sino a su manifestación en la vida (Cartagena 2008, p. 66), es influido por factores contextuales como clima educativo, método de enseñanza aprendizaje, dinámica familiar, expectativas sobre logros de aprendizaje; y por factores personales como la motivación, estilos de aprendizaje, proceso de maduración, nivel cognitivo y autocontrol.

Respecto al rendimiento académico, los estilos parentales y percepción de autoeficacia en el ámbito psicoemocional puede señalarse mayor capacidad de afrontamiento y superación de eventos desfavorables mediante conductas adaptativas en hijos de familias autoritativas (Kritzas y Grobler 2005, *en* Fuentes, García, Gracia y Alarcón 2015, p. 119), dado la percepción de un alto nivel de apoyo parental, con elevación del autoestima y control interno (Sandler *et al.* 1997, *en* Richaud 2005, p. 48), siendo conscientes de su conducta, y mejor uso de estrategias en los procesos de aprendizaje.

En lo referente a aspectos sociales, los estilos parentales, la percepción de autoeficacia y el rendimiento académico advierten que un estilo de crianza democrático se relaciona con una mejor percepción social y aceptación entre pares en etapa escolar, dada la interacción padres–hijos (Dishion 1990; Hart et al. 1990; Dekowic y Janssens 1992; Strassberg et al. 1992; García et al. 2002, en Torío, Peña y Caro 2008, p. 167). Investigaciones sugieren técnicas de inducción relacionadas con la autorregulación de sentimientos inadecuados y sus comportamientos; la satisfacción, estabilidad y logro personal es coherente con el entorno, buscando espacios de desarrollo de habilidades y capacidades (Martínez–Vicente y Valls 2006, en Torres et al. 2015, p. 6); mientras que estilos coercitivos pueden vincularse a conductas antisociales (Patterson 2002, en Raya 2008, p. 45) y a problemas externalizantes (Prinzie et al. 2004, *en* Raya 2008, p. 46). Los aprendizajes no abarcan únicamente entornos escolares, sino también incluyen la autorregulación en aprendizajes sociales (Newman 1990, 1994; Schunk & Zimmerman 1997, *en* Zimmerman et al. 2005, p. 2).

En el ámbito familiar, los progenitores democráticos con comunicación bidireccional con sus hijos, les proporcionan explicaciones sobre los hechos o requerimientos e incrementan las expectativas de resultados que los hijos generan de sí, afectan la motivación y desempeño, existe retroalimentación de sus acciones, lo que les permite autoevaluarse y reajustar el curso de acción en el campo escolar.

Respecto al rendimiento académico, los estilos parentales y percepción de autoeficacia en el ámbito escolar, Pajares y Schunk, mencionan que los procesos reguladores de autoevaluación, automonitoreo y estrategias metacognitivas de aprendizaje influyen positivamente en la creencia en la capacidad propia (2001, *en* Ruiz 2005, p. 10). Baumrind (1967, 1989, *en* Raya 2008, p. 17) señala que hijos de padres con estilos autoritativos tenían mayores niveles de madurez e independencia, y óptimos resultados académicos en la infancia y adolescencia; Aunola et al. señaló que hijos de «familias autoritativas con estrategias más adaptativas en situaciones académicas, tenían bajos niveles en expectativas de fracaso, y alta autoestima», las familias permisivas tenían ciertas similitudes; ocurriendo lo opuesto con hijos de progenitores negligentes y autoritarios (2000, en Raya 2008, p. 42).

Metodología

La investigación se realizó en una escuela fiscal al sur del D.M.Q. La muestra perteneció al último año de educación básica media.

Se planteó para la investigación el método descriptivo, se empleó también el método analítico sintético, el método inductivo y deductivo, y el método estadístico.

Los instrumentos empleados fueron:

- Escala de Estilos de Crianza de Steinberg, a la cual se añadió ítems de variables sociodemográficas.
- El Inventario de Autoeficacia para el Aprendizaje (SELF), bajo la adaptación al español (Torres *et al.* 2015).
- El registro de rendimiento académico, llenado por el docente de acuerdo al promedio del I Quimestre, con las opciones de excelente (9 a 10 puntos), muy bueno (8 a 8.99 puntos), aceptable (7 a 7.99 puntos), deficiente (5 a 6.99 puntos) y pésimo (1 a 4.99 puntos).

La población del estudio fue de 120 estudiantes entre 10 a 13 años, la muestra estuvo conformada por 60 niñas, niños y adolescentes, el 43,3%de sexo masculino y 56,7%del femenino, se utilizó un muestreo por conglomerados polietápico.

El directivo institucional aprobó la participación en el estudio, y se comunicó a los representantes de los estudiantes participantes para su consentimiento al ser parte de la investigación.

Resultados y análisis de datos

De los 60 estudiantes encuestados, el 43,3%señalan que sus padres ejercen un estilo autoritativo, seguido del mixto, caracterizado porque las variables de Compromiso y Supervisión Conductual se puntúan sobre el promedio excepto en Autonomía Psicológica (Merino y Arndt 2004, p. 196); según Steinberg *et al.*, el estilo autoritativo se relacionaría con un ajuste psicológico y social adecuado (1994, en Fuentes *et al.* 2015, p. 119).

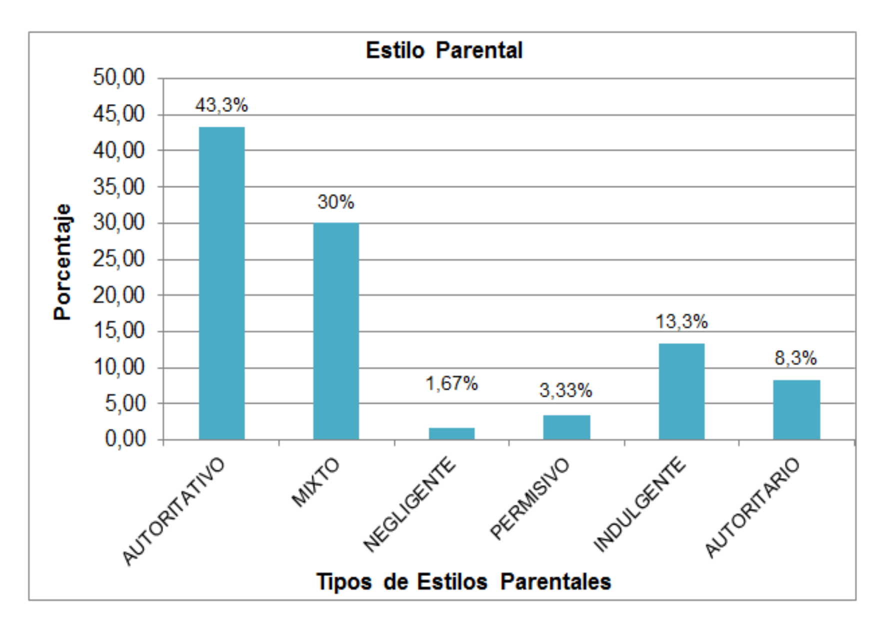


Tabla 2. Tipos de Estilos parentales. Fuente: Escala de Estilos de Crianza de Steinberg.

En la relación entre estilo parental y sexo de los hijos, el autoritativo predomina en ambos sexos: varones con 18,33%y mujeres con 25%, al igual que el mixto en ellas; el estilo autoritario es el segundo en varones (8,33%) y no se presenta en mujeres, el 6,67%le corresponde al estilo indulgente para ambos sexos, el estilo permisivo y el negligente no está presente en hijas. Para Fuentes et al. (2015, p. 134) y Merino y Arndt (2004, p. 202) no existen diferencias significativas en relación al sexo, aunque los padres tienden a ser más negligentes con sus hijos y más autoritarios con sus hijas.

En relación al estado civil de los progenitores, el estilo autoritativo es practicado por progenitores casados en mayor frecuencia, en progenitores divorciados con 8,33%y en unión libre con 6,67%, el estilo negligente y el permisivo son los menos frecuentes. El estilo autoritario se presenta en parejas casadas (6,67%). Un estilo indulgente sería practicado con un 5%en parejas de unión libre, con 3,33%en casados y solteros. Finalmente, el estilo mixto está presente en todos los estados civiles cuenta en diferentes porcentajes.

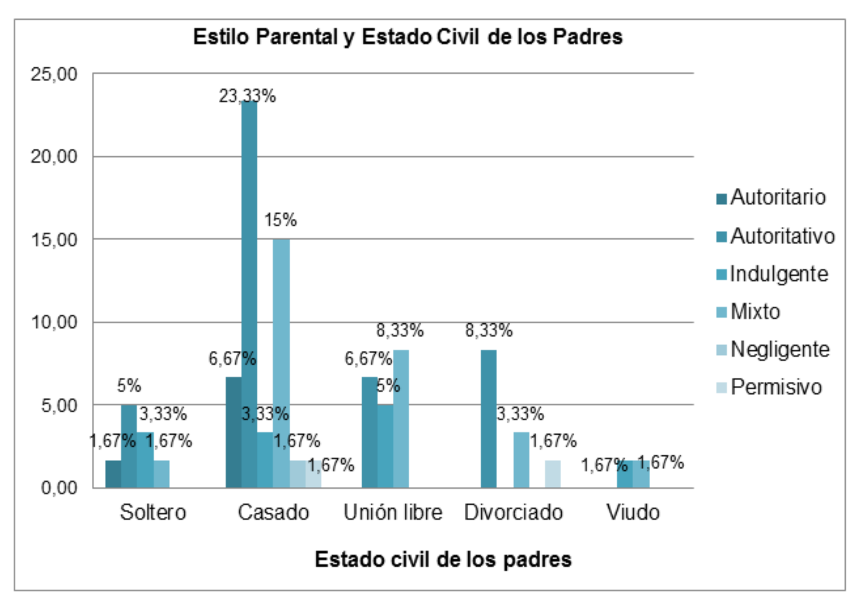


Tabla 3. Estilo Parental y Estado civil de los padres. Fuente: Escala de Estilos de Crianza de Steinberg.

Respecto al estilo parental y nivel de instrucción, el 10%de madres y padres universitarios ejercen un estilo autoritativo, seguido del mixto en madres (5%), y del estilo autoritario e indulgente en padres (3,33%).

El 8,33% de madres con formación profesional practican el estilo autoritativo contrastado con el 1,67% del autoritario, negligente y permisivo; en padres de la misma instrucción hay un 13,33% de estilo mixto y 11,67% de autoritativo. Los padres con secundaria practican estilos autoritativos y mixtos en 11,67%; y en madres el 11,67% estilo autoritativo y 10%el mixto. El 8,33%de padres con primaria, y el 13,33% de madres presentan estilo autoritativo, seguido del mixto en madres (8,33%). Según estos resultados puede asociarse que los estilos democráticos y mixtos, son los más empleados por padres y madres con estudios secundarios, profesionalizantes y universitarios, mientras que estilos negligente y permisivo son los menos usados independientemente la instrucción del progenitor.

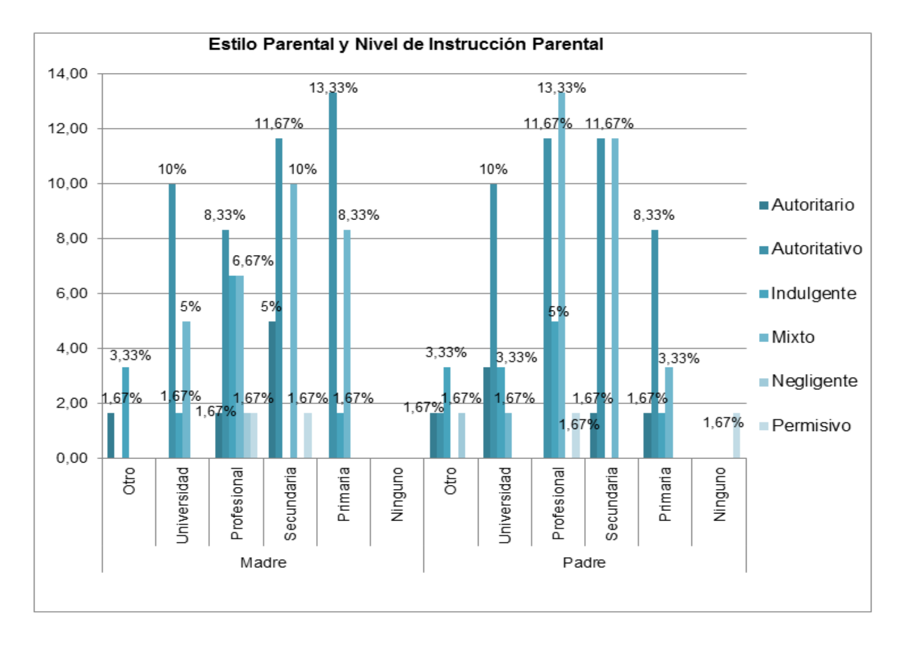


Tabla 4. Estilo Parental y nivel de instrucción parental. Fuente: Escala de Estilos de Crianza de Steinberg.

Sobre la percepción de autoeficacia y el sexo de los participantes, las estudiantes tienen una percepción de autoeficacia académica del 56,67%, los varones del 43,33%.

En relación a estilos parentales, percepción de autoeficacia académica y rendimiento escolar, la apreciación de autoeficacia académica es más alta en hijos de progenitores con prácticas autoritativas (8,38/10), aunque su rendimiento académico es deficiente (5,84/10); el estilo mixto y el indulgente con 8/10, en el primero el rendimiento académico es aceptable con 7/10 y el segundo es deficiente con 6; en el estilo negligente la percepción de autoeficacia tiene un valor de 6/10 en la probabilidad de lograr sus metas de estudio y en rendimiento académico su calificación promedio es deficiente. En el estilo autoritario y en el estilo permisivo son los puntajes académicos más altos que la percepción de autoeficacia, —6,8 y 5 respectivamente—, y de 6 puntos en el estilo autoritario y la mitad en el permisivo.

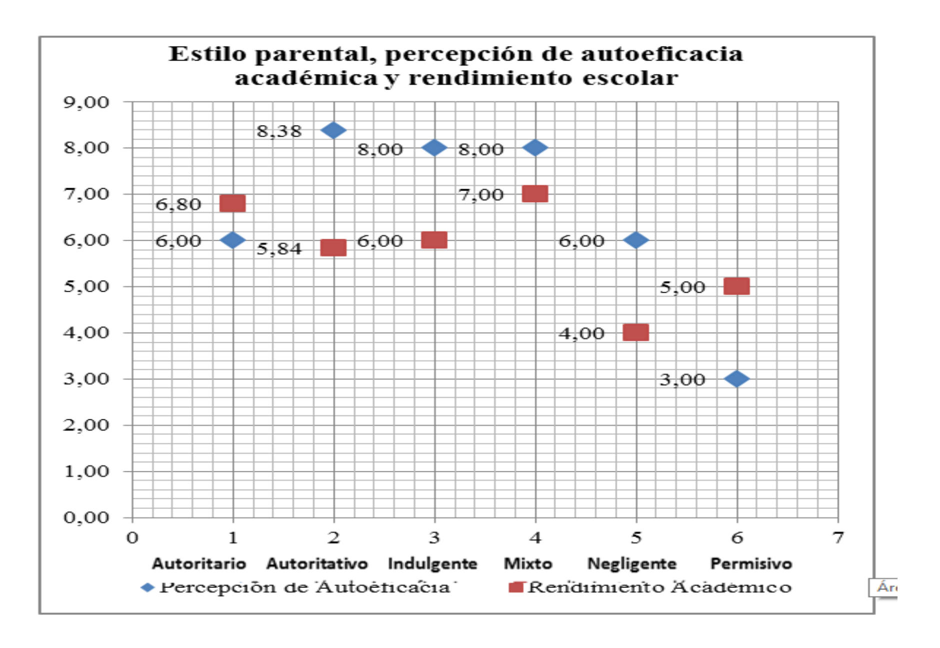


Tabla 5. Estilo Parental y nivel de instrucción parental. Fuente: Escala de Estilos de Crianza de Steinberg.

Discusión

Para Comino y Raya (2014, p. 279) «no siempre se identifican modelos educativos puros »; se usan estrategias de crianza tomadas de más de un estilo, y que se transforma acorde a factores personales y circunstanciales.

El estilo autoritativo es ejercido mayoritariamente por ambos sexos, seguido por el mixto en madres, y puede inducirse que los padres han flexibilizado sus estrategias, evitando caer en prácticas cohercitivas; la práctica parental se ve influida por la respuesta de la prole, según los resultados no habría un estilo autoritario con mujeres dado que responderían de forma más adecuada a las expectativas de sus padres.

Según el estado civil de los progenitores, Peterson y Gerson (1992, *en* Jiménez, Concha y Zúñiga 2012, p. 60) señalan que influye en los estilos parentales la calidad del matrimonio, siendo más partícipes del proceso de crianza al sentirse apoyados entre sí, aptos para la crianza y manejar un sistema de valores positivo.

Para Comino y Raya (2014, p. 278), la relación entre el nivel de educación y el estilo parental muestra «que a mayor formación académica en padres, menor tendencia a ser autoritarios», para Rich Harris (2002; en Torío 2008, p. 156) las conductas parentales en relación a los hijos son tan singulares como cada niño, asociado a factores como la edad del niño, estado de salud, conducta, más no al revés; por lo que puede concluirse que a mayor nivel de instrucción en progenitores se facilita la adquisición de estrategias, positivas y asertivas, de crianza y responsabilidad, sensibilidad a las necesidades de la prole y proactividad, prescindiendo de prácticas punitivas.

En relación a la percepción de autoeficacia, Fuentes et al. (2015, p. 132) señalan que el sexo masculino puntúa más alto en percepción de autoconcepto emocional y físico, y las mujeres en lo académico; según Torres et al. (2015, p. 8) las mujeres obtienen puntajes más elevados en autoeficacia regulatoria. De acuerdo al contexto sociocultural se estimula y valora las capacidades físicas en los varones, mientras en las mujeres se enfatiza las cualidades prosociales y logros académicos.

Es factible inferir que un nivel adecuado de percepción de autoeficacia no siempre coincide con rendimiento académico cuantitativo óptimo, el aprendizaje y el valor que posee difiere entre cada estudiante, los aprendizajes pueden ser de tipo social, cooperativo, colaborativo, emocional, que, aunque juegan un aspecto preponderante no tienen la misma importancia que se otorga al aprendizaje cognitivo en el sistema educativo.

La percepción de autoeficacia es una variable mediadora de la conducta, en el desempeño académico implica la creencia positiva del estudiante en sus propias capacidades (Torres et al. 2015, p. 6); según Pelegrina et al. (2002, en Raya 2008, p. 43), los hijos de padres autoritativos y permisivos puntúan académicamente más alto que los de padres autoritarios o negligentes; sin embargo un estilo autoritario es adecuado en grupos minoritario étnicos, familias de recursos económicos bajos y/o diferentes al contexto cultural anglosajón (Dwairy y Achoui 2006, Dwairy y Menshar 2006, Chao 2001, Steinberg et al. 1991, Hoff et al. 2002, *en* Fuentes et al. 2015, p. 120).

El estilo parental mixto conjuga un puntaje superior al promedio en las variables Compromiso y Supervisión Conductual, y uno inferior en Autonomía Psicológica, siendo aceptable (entre 7 a 7.99) en percepción de autoeficacia y

rendimiento académico. Los estilos negligente y permisivo parecerían los menos adecuados en percepción de autoeficacia y rendimiento académico, por lo que puntuaciones de creencia de eficacia, autoestima, capacidades cognitivas, resultados escolares suelen ser más bajos (Torío et al. 2008, p. 160).

Aquellos hijos de padres autoritarios tienen una percepción de autoeficacia media, inferior a sus logros académicos (Torío et al. 2008, p. 160), sus calificaciones pueden deberse a una motivación extrínseca, pero en el campo psicosocial los aprendizajes podrían presentar desfases debido a la poca autonomía y desarrollo de las competencias que se le otorga.

Conclusiones

Los estilos parentales son actitudes y conductas empleadas en la crianza; la percepción de autoeficacia académica es el juicio de valor sobre las propias capacidades para alcanzar una meta de aprendizaje; e interactúan entre sí, y con factores ambientales y personales, para influir en el desempeño académico de estudiantes, siendo variables importantes en los logros escolares; así existe una relación entre los estilos parentales y la percepción de autoeficacia académica, siendo los hijos del estilo autoritativo y mixto quienes mejor puntúan en dicha creencia.

El modelo parental más frecuentemente usado es el autoritativo, que conjuga Compromiso, la Supervisión y la Autonomía Psicológica en niveles superiores al promedio, y se relaciona con el puntaje más alto de percepción de autoeficacia académica, así las prácticas parentales promueven la creencia en la capacidad propia para alcanzar lo propuesto, y facilitan la adquisición de aprendizajes, afectan a la motivación, autoconcepto y autoevaluación de las acciones emprendidas al aprender; el estilo parental autoritativo fortalece la percepción de autoeficacia, y el estilo mixto fue el más adecuado para alcanzar mejores puntajes académicos; así el gozar de una percepción de autoeficacia elevada no garantizaría logros escolares cuantitativos.

La configuración del estilo parental obedece a factores personales de progenitores e hijos, y también a factores ambientales, siendo el estilo autoritativo el más empleado y que guarda relación con aspectos sociodemográficos como el sexo de los hijos, estado civil y nivel de instrucción de los progenitores, estilo que es seguido por el mixto; de esta forma los estilos

con mayor implicación afectiva y reciprocidad, combinado con supervisión parental firme y coherente, se encuentran presentes en los estilos antes mencionados.

Referencias

Bandura, Albert (1986). *Prentice–Hall series in social learning theory.Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. NJ, USA: Prentice–Hall, Inc.

Carrera, Xiomara (2016). *Educación Familiar en la infancia y adolescencia*. Loja: EdiLoja.

Cartagena, Mario (2008). «Relación entre la autoeficacia y el rendimiento escolar y los hábitos de estudio en alumnos de secundaria». *REICE–Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* 6, no. 3: pp. 59–99.

Comino, María y Antonio Raya (2014). «Estilos educativos parentales y su relación con la socialización en adolescentes». *Apuntes de Psicología* 32, no. 3: pp. 271–280.

Darling, Nancy y Laurence Steinberg (1993). «Parenting Style as Context: An Integrative Model». *Psychological Bulletin* 113, no. 3: pp. 487–496.

Edel, Rubén (2003). «El rendimiento académico: Concepto, investigación y desarrollo». *REICE–Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* 1, no. 2.

Fuentes, María, Fernando García, Enrique Gracia y Antonio Alarcón (2015). «Los estilos parentales de socialización y el ajuste psicológico. Un estudio con adolescentes españoles». *Revista de Psicodidáctica* 20, no. 1: pp. 117–138. http://dx.doi.org/10.1387/RevPsicodidact.10876

Jiménez, Andrés, María Concha y Rocío Zúñiga (2012). «Conflicto trabajo–familia, autoeficacia parental y estilos parentales percibidos en padres y madres de la ciudad de Talca, Chile». *Acta Colombiana de Psicología* 15, no. 1: pp. 57–65.

Maccoby, Eleanor y John Martin (1983). «Socialization in the context of the family: Parent–child interaction». En: *Handbook of Child Psychology*, vol. 4 Socialization, Personality, and Social Development editado por Paul Mussen y Mavis Hetherington. 4ta. Ed. New York: Wiley: pp. 1–101.

Merino, César y Stephan Arndt (2004). «Análisis factorial confirmatorio de la Escala de Estilos de Crianza de Steinberg: validez preliminar de constructo». *Revista de Psicología de la PUCP* 22, no. 2: pp. 187–214.

Raya, Antonio (2008). «Estudio sobre los estilos educativos parentales y su relación con los trastornos de conducta en la infancia». Tesis doctoral, Universidad de Córdova.

Richaud de Minzi, María Cristina (2005). «Estilos parentales y estrategias de afrontamiento en niños». *Revista Latinoamericana de Psicología* 37, no. 1: pp. 47–58.

Ruiz, Fernando (2005). «Influencia de la autoeficacia en el ámbito académico». *Docencia Universitaria* 1: pp. 1–15.

Schunk, Dale (1997). *Teorías del aprendizaje.* 2da. Ed. México D.F.: Prentice–Hall, Inc.

Torío, Susana, José Peña y María del Carmen Rodríguez (2008). «Estilos educativos parentales. Revisión bibliográfica y reformulación teórica». *Teoría Educativa* 20: pp. 151–178.

Torres, Carmen, Eulogio Real, Sabela Mallo y Raquel Méndez (2015). «Percepción de autoeficacia, rendimiento académico y perfil vocacional en estudiantes de 4° de E.S.O.». *Revista de estudios e investigación en psicología y educación*, Extr. 3: pp. 6–10. doi: 10.17979/reipe.2015.0.03.139.

Zimmerman, Barry, Anastasia Kitsantas y Magda Campillo (2005). «Evaluación de la Autoeficacia Regulatoria: Una Perspectiva Social Cognitiva». *Evaluar* 5: pp. 1–21.

Romel Virgilio Soto S.

Educación en la igualdad en el marco de la familia y escuela

RESUMEN: La igualdad entre los seres humanos, se considera uno de los derechos básicos en diversas culturas y un principio reconocido en las constituciones de varios países; aunque su práctica no sea evidente por diversos factores. Por ello, es importante que, a la luz de la Doctrina Social de la Iglesia, en diferentes documentos respecto al tema, (Concilio Vaticano II; de San Juan Pablo II y del Papa Francisco) enfoquemos la educación integral de la persona en clave de igualdad en el marco de la familia y escuela; elementos necesarios en la formación de la personalidad y accionar humano.

PALABRAS CLAVE: Evangelización; Formación integral; Igualdad; Ámbito educativo.

Equality education within the family and school framework

ABSTRACT: Equality between human beings is considered one of the basic rights in diverse cultures and a recognized principle in the constitutions of several countries; although its practice is not evident by various factors. Therefore, it is important that, in the light of the Social Doctrine of the Church, in different documents on the subject, (Vatican Council II; of St. John Paul II and Pope Francis) we focus on the integral education of the person in terms of equality within the framework of the family and school; necessary elements in the formation of personality and human action.

KEYWORDS: Evangelization; Integral formation; Equality; Educational field.

Artículo [SP] | ISSN: 2386-3994 | Recibido: 19–Noviembre–2019 | Aceptado: 27–Diciembre–2019.

Introducción

La «igualdad», presente en la *Declaración de los Derechos Humanos* de la ONU de 1948 (Art.1.7), es un llamado a hombres y mujeres a disfrutar de todos los derechos, de manera incondicional, sin discriminación alguna. Razón, por la cual, todos los miembros de la sociedad, debemos unir esfuerzos para que se cumpla como una oportunidad de convivencia igualitaria.

En la práctica, gobiernos y organismos internacionales, retóricamente, reconocen la igualdad. Existen leyes en favor de la igualdad de derechos entre el hombre y la mujer; sin embargo, hay análisis que recogen la exclusión de las

► **Romel Virgilio Soto S.**, Universidad del Azuay, Ecuador. **Autor de correspondencia**: (✉) r.soto@uazuay.edu.ec.

mujeres en varios ámbitos de actuación de la sociedad, como menciona (Serret 2007) «no están incluidas en el pacto social porque, en pocas palabras, no se les reconoce racionalidad». (Amorós 2005)

Frente a tantos hechos que, en la sociedad, muestran claras manifestaciones de desigualdad es necesario educar en y para la igualdad porque en la educación, está el cambio de mentalidad, superación de prejuicios y fortaleza para actuar, positivamente, en favor de la igualdad. Por ello, buscaremos iluminarnos por el pensamiento doctrinal de la Iglesia respecto al tema; institución que ha luchado, siempre, en favor de la igualdad y la dignidad de la persona en varios espacios.

En la Iglesia, el tema de la educación es uno de los retos más importantes. «Es, probablemente, ahora, uno de los desafíos más grandes», menciona el Papa Francisco (2014) en múltiples discursos dados sobre el tema, debido a que la educación «está dirigida a una generación que está cambiando y que, por tanto, todo educador —y toda la Iglesia, que es madre educadora—, está llamado a cambiar, en el sentido de ser capaz de comunicar con los jóvenes que tiene delante» (Papa Francisco 2016).

Pero, no deja de manifestar, también, que es una responsabilidad, confiada, que exige ser como «padres, al menos, espiritualmente», y que nos permite ver crecer, día a día, a las personas que han sido confiadas a nuestro cuidado.

La educación es una obra, en la que la Iglesia ha estado presente con sus instituciones y proyectos propios. Por ello, es necesario renovar «la tarea de quienes actúan en ella, desde la perspectiva de una nueva evangelización» (Papa Francisco 2014). Es un «acto de amor, es dar vida», un amor que exige encontrar recursos para despertar la conciencia y educar con pasión.

Para ello en el presente artículo iniciaremos dando una visión general de la educación, basado en la Doctrina Social de la Iglesia, a través de sus diferentes documentos. Continuaremos el enfoque de cómo educar en la igualdad en los dos ámbitos importantes del hecho educativo: la familia y la escuela que influyen, directamente, en la personalidad del ser humano y en su formación integral. Terminaremos enfocando la necesidad urgente de acompañar el proceso educativo en el campo de la igualdad.

La educación en la familia

La educación es una gran obra, en la que la Iglesia ha estado presente con sus instituciones y proyectos propios. Por ello, es necesario renovar «la tarea de quienes actúan en ella, desde la perspectiva de una nueva evangelización» (Papa Francisco 2014). Es un «acto de amor, es dar vida», un amor que exige encontrar recursos para despertar la conciencia y educar con pasión.

El objetivo de la *educación* es claro: lograr el desarrollo integral de la persona y es el núcleo familiar, donde encontramos las raíces de este desarrollo global, porque la familia es de vital importancia para el desarrollo humano. Gracias a las actividades y relaciones de vida grupal familiar, se producen la formación y la transformación de la personalidad de sus miembros; estas relaciones ayudan a formar las primeras cualidades de personalidad y de transmitir los conocimientos iniciales, que son la condición para la asimilación ulterior del resto de las relaciones sociales.

La familia constituye, para el niño, el primer transmisor de cultura y el primer agente de sociabilización: «es la escuela del más rico humanismo» (GS 52); en la familia aprendemos: hábitos, costumbres, pautas de transmisión cultural. Dentro de la familia, se comparten los primeros vínculos emocionales y las primeras vivencias con las personas cercanas; es, en este ámbito, donde el niño realiza los primeros aprendizajes sociales básicos, que le ayudarán, en la interrelación con los otros, a través del conocimiento y de la práctica de normas de comportamiento humano.

Es en la familia, en donde, cada uno, en sus roles propios, encarna las relaciones y valores de la sociedad en su conjunto, sirviendo, así, de reproducción social, lo vivido en la familia, que los ayudará, en el futuro, a ser mejores personas. «La familia es, por lo tanto, la primera escuela de las virtudes sociales que todas las sociedades necesitan» (GE 3). En la familia, «los padres han de ser, para sus hijos, los primeros educadores de la fe, con su palabra y con su ejemplo...» (LG 11 – CDC 226 – GE 6). La familia es el ámbito natural de la educación católica.

Considerada, desde los primeros siglos del cristianismo, como una «Iglesia doméstica», la familia asume, como tarea y deber irrenunciables, la educación de sus hijos. Los padres, principales educadores, (CEE 1653) se responsabilizan de la creación, en el hogar doméstico, de un ambiente humano y cristiano, cuya

riqueza sea capaz de promover el desarrollo, desde el inicio, de una personalidad armónica, de un ambiente acogedor, «donde la ternura, el perdón, el respeto, la fidelidad y el servicio desinteresado son norma» (CEE 2223).

Familia, primera escuela de formación. La función educativa ha sido, siempre, objeto de estudio, de interés para la psicología y la pedagogía, y para todos aquellos que se ocupan de la labor educativa, en especial, durante los primeros años de vida; en donde, según los estudios de las neurociencias, revelan las mejores potencialidades que ejerce el aprendizaje; por ello, se debe dar una acertada dirección pedagógica y espiritual, con el fin de moldear la plasticidad del cerebro humano, que permita desarrollar a la persona toda su potencialidad humana.

La influencia familiar, en la educación infantil, está dada porque la familia influye, desde muy temprano, en el desarrollo social, físico, intelectual y moral de su descendencia; todo esto se produce sobre una base emocional. En la familia, el niño aprende a admirar lo bello, a decir y optar por la verdad, a compartir con los demás, diferentes aprendizajes…, matizando por el tono emocional que imprimen los padres, los adultos que los rodean, con la relación que se establecen y, en especial, por el ejemplo que miran.

Escuela de hábitos y valores cristianos. La conducta social que manifiesta el niño está, estrechamente, influida por las normas de conducta que se practican en el hogar. Por ello, los padres no deben preocuparse, sólo, por crear buenos hábitos de sueño, de alimentación…, sino, también, hábitos de cortesía, de convivencia social —que se utilizan en la vida diaria y mejoran la convivencia humana—, como el respeto, la solidaridad… Esto es formación en valores humanos y cristianos.

Hábitos y valores que, en el futuro, le ayudarán a tener un buen comportamiento y actuación en la vida, logrando un desarrollo físico y psíquico adecuado. Para que el niño reciba estos hábitos y normas, es indispensable que los padres organicen su vida, den el mejor ejemplo y tengan la suficiente paciencia para no decaer en los propósitos educativos.

Función social de la familia. La familia tiene una clara misión social formativa. Lo que se vive en ella afecta, directamente, a la sociedad, como lo afirmaba san Juan Pablo II:

> La función social de la familia no puede, ciertamente, reducirse a la acción procreadora y educativa, aunque encuentra, en ella, su primera e insustituible forma de expresión. Las familias, tanto solas como asociadas, pueden y deben, por tanto, dedicarse a muchas obras de servicio social, especialmente, en favor de los pobres y de todas aquellas personas y situaciones a las que no logra llegar la organización de previsión y asistencia de las autoridades públicas. La aportación social de la familia tiene su originalidad, que exige se la conozca mejor y se la apoye más decididamente, sobre todo, a medida que los hijos crecen, implicando, de hecho, lo más posible, a todos los miembros (FC 44).

Luego de haber expuesto la importancia de la educación en familia, enfocaremos la necesidad de a través de ella y de la escuela de lograr una educación integral de la persona que le ayude a ser mejor y capaz de aportar al bien de la sociedad, por lo que es necesario entender la visión eclesial sobre la educación integral.

La educación integral en la visión de la Iglesia

La persona es una realidad que se conjuga en diferentes aspectos, que le permiten estar presente en el mundo, debido a que es un ser con varias dimensiones; por lo que, su reflexión le permite ir desarrollando un ser personal en distintos ámbitos, cuestionándose sobre la esencia de las cosas y de su quehacer formativo.

Las Sagradas Escrituras y los documentos de la Iglesia nos han demostrado que la educación cristiana está enfocada a la formación integral de las personas y que, por tanto, tiene impacto directo en la sociedad. «Consiste, esencialmente, en la formación del hombre completo, cuerpo y alma» (Pío XI 1929). Se propone la formación de la persona humana «en orden a su fin último y al bien de las sociedades» (GE 1).

De esta forma, se «convierte en un verdadero reto dentro del proyecto educativo cristiano y estamos llamados a contrarrestar todas aquellas dificultades, que dificultan el auténtico desarrollo de la formación integral, conforme lo concibe el humanismo cristiano» (CEE 2007).

Esta tarea, de educar en la integridad, busca enseñar a ser persona, proyectándola a la más alta vocación a la que ha sido llamada. Optar por la educación integral es buscar el humanismo integral de la persona, sabiendo que es un ser que tiene repercusiones comunitarias, en cuanto a su actuar en favor del y para el otro. Significa responder a una multiplicidad de exigencias, que resultan de la naturaleza humana y de su realidad espacio–temporal, en la que cada individuo, grupo, sociedad o cultura vive o se desarrolla.

Esto exige un reto de conciliar conocimientos científicos y vida (experiencia); por ello, es importante que la educación, hoy, valorice no, sólo, «las competencias relativas a los ámbitos del saber y del saber hacer, sino, también, aquellas del vivir junto a los demás y del crecer en humanidad, por medio de competencias que favorezcan el desarrollo de la conciencia moral, el pensamiento crítico y la acción creadora y transformadora, en bien de la sociedad» (Congregación para la Educación Católica 2015) y el perfeccionamiento humano.

Iglesia e igualdad

La Iglesia afirma que tanto el hombre como la mujer sin distinción de género gozan de igualdad sobre todo frente de Dios, desde su misma creación. Tal igualdad encuentra su realización en la donación de uno mismo al otro y de ambos hacia los demás. Es decir, hombre y mujer se complementan a través de la ayuda mutua. Es por ello que Benedicto XVI (2007), menciona que: «ninguna violación a la dignidad de una mujer o un hombre puede justificarse»[1], debido a que gozan de igualdad en cuanto a la dignidad de seres creados.

En cuanto a la función educadora que ejercen, es un llamado especial de Dios en favor de la vida, proceso que no se limita en una realidad biológica, sino a la contribución del crecimiento y desarrollo del niño/a que se acompaña. En esta misión la mujer podrá contribuir positivamente de mejor manera en cuanto reciba ayuda de la pareja, ya que es propia de la función de los cónyuges el procrear y cuidad de los hijos. Si falta la figura de la madre como educadora, el padre difícilmente podrá llenar su espacio y transmitir al hijo su influjo educativo, así lo manifestó San Juan Pablo II: «Quienes aportan según sus

1 Benedicto XVI (2007) Mensaje para la *Jornada Mundial de la Paz.*

funciones explícitas su femineidad o su masculinidad en el acompañamiento mutuo de los hijos, es necesario que lo hagan como pareja».[2]

De esta manera en la labor educativa, especialmente los esposos contribuyen de igual manera en bien de sus hijos, Como leemos en el pasaje de la Sagrada Escritura que expresa que la joven Madre, la Virgen María en compañía de José su esposo cumplió a la perfección su misión de ayudar a su Hijo Jesús a crecer, desde la infancia hasta la edad adulta, «*en sabiduría, en estatura y en gracia*» (Lc 2, 52).

Acompañar el proceso de formación en la igualdad

La Iglesia debe tener, siempre, una actitud permanente para educar, por ser una obra de servicio en favor de «la promoción de las personas y de la construcción de una sociedad, siempre justa y humana; el reconocimiento de la «instrucción» como un bien común: «el deber —de la comunidad y de cada uno— de sostener la participación de la mujer en la vida cultural; el esbozo del contexto cultural de un nuevo humanismo, con el cual, el Magisterio de la Iglesia está en constante diálogo» (Congregación para la Educación Católica 2015).

La Iglesia debe buscar respeto por la vocación del hombre y de la mujer; debe promover la igualdad de derechos y de dignidad por el bien de todos: de la familia, de la sociedad y de la Iglesia. Para lograr un buen acompañamiento en la formación hacia la igualad, no podremos hacerlo, eficazmente, si desconocemos las enseñanzas que se derivan de la ley natural, como se encuentra fundamentado en la Biblia y en el Magisterio de la Iglesia. «Es necesario favorecer la armonía, el diálogo y la colaboración entre los diversos agentes de la educación. El papel de los padres es insustituible; sólo, ellos pueden compensar algunos errores. Sin embargo, a veces, se encuentran paralizados, por miedo a equivocarse, ante la complejidad de la vida actual y las nuevas exigencias de sus hijos» (Papa Francisco 2015).

Referencias

Amorós, Celia (2005). *La gran diferencia y sus pequeñas consecuencias... Para las luchas de las mujeres.* Valencia: Catedra.

[2] Juan Pablo II (1996) Audiencia general, *María educadora del Hijo de Dios*, ciudad del Vaticano, miércoles 4 de diciembre.

Consejo Pontificio para Laicos (2008). *Mujer y Varón, la totalidad del humanum.* Roma: Vaticano.

CEE (2007). *La escuela católica. Oferta de la Iglesia en España para la educación del siglo XXI.* Madrid: CEE. http://www.conferenciaepiscopal.es/documentos/Conferencia/EscuelaCatolica.html.

Congregación para la Educación Católica (2015). *Congreso «Educar hoy y mañana, Una pasión que se renueva».* 18-21 noviembre 2015, Roma. Educazione superiore e la Chiesa Cattolica, Congregazione per l'Educazione Cattolica. http://www.educatio.va/content/cec/it/eventi/congresso-educare-oggi-e-domani/congreso-mundial-educar-hoy-y-manana.html

Juan Pablo II (1981). Familiaris Consortio la familia. Madrid: San Pablo.

Juan Pablo II (2000). *Hombre y mujer los creó. Catequesis sobre el amor humano.* Madrid: Cristiandad.

Juan Pablo II (2004). *Dignidad y vocación de la mujer: Carta apostólica Mulieris Dignitatem.* 3ª ediciòn. Madrid: BAC.

Juan Pablo II (2010). *Hombre y mujer los creo: Catequesis sobre el amor humano.* Madrid: Cristiandad.

Martínez, P. J. (2011). Encíclicas del beato Juan Pablo II. Madrid: Edibesa.

Papa Francisco (2016). *CIEC. 24º Congreso interamericano de Educación Católica.* 01 de 13 de 2016. http://www.congresociec.com/memorias/.

Papa Francisco (2014). *Discurso del Santo Padre Francisco a los participantes en la plenaria del Congreso para la Educación Católica.* 13/02/2014. Congregazione per l'Educazione Cattolica. https://w2.vatican.va/content/francesco/es/speeches/2014/february/documents/papa-francesco_20140213_congregazione-educazione-cattolica.html.

Opus Dei (2015). *La vocación natural de la familia es la educación de los hijos.* 20 de 05 de 2015. http://www.opusdei.org/es/article/la-vocacion-natural-de-la-familia-es-la-educacion-de-los-hijos/ (último acceso: 11 de 05 de 2016).

Pazmiño, Roberto W. (1995). *Principios y prácticas de la Educación Cristiana, una perspectiva evangélica.* Miami: Caribe.

Rincón, José Leonardo (2013). *Francisco y la Educación.* Bogota: CIEC.

Salto Sánchez del Corral, Ana. (2005). *La dignidad humana: Dignidad de la mujer.* Madrid: PPC.

Sarmiento, A. (1995). *Familia,futuro de la humanidad, documentos del Magisterio de la Iglesia*. Madrid: BAC.

Sarmiento, A. (1996). *El don de la Vida, textos del Magisterio de la Iglesia sobre Bioética*. Madrid: BAC.

Serret Bravo, Estela Andrea (2007). *Estrategia de prevenciòn, atenciòn y sanciòn a la discriminaciòn de gènero.* Mexico: Estudios.

VV.AA. (2005). *Catecismo de la Iglesia Católica.* Madrid: PPC.

VV.AA. (2006). *Documentos completos del Concilio Vaticano II.* Bilbao: Mensajero.

Xiomara Carrera–Herrera, Miury Placencia Tapia y Paulo Vélez León

Relaciones familiares y su incidencia en el desarrollo de valores morales en niños ecuatorianos

RESUMEN: Las relaciones familiares tienen una cualidad única que no se producen en otros entornos y cada familia vive diferentes prácticas que la hacen ser irrepetible; esto permite un aprender–aprender como padres e hijos, además estás relaciones tienen correspondencia con el desarrollo de los valores que se manifiesta en familia y que finalmente son transmitidos en la sociedad. La investigación se realizó a nivel nacional a 1200 niños y niñas en edades comprendidas entre 8 a 11 años, pudiendo observar con más influencia de valores a la responsabilidad, amistad, orden, religiosidad y naturaleza.

PALABRAS CLAVE: Relaciones familiares; Valores morales; Niños.

Family relationships and their impact on the development of moral values in Ecuadorian children

ABSTRACT: Family relationships have a unique quality that does not occur in other environments and each family lives different practices that make it unrepeatable; this allows a learn–learn as parents and children, in addition these relationships have correspondence with the development of the values that are manifested in family and that are finally transmitted in society. The research was carried out at the national level to 1,200 children, aged between 8 and 11 years, observing with more influence values to responsibility, friendship, order, religiosity and nature.

KEYWORDS: Family Relations; Moral Values; Children.

Artículo [SP] | ISSN: 2386-3994 | Recibido: 2–Diciembre–2019 | Aceptado: 27–Diciembre–2019.

Hasta el momento existen numerosos estudios de los valores partiendo desde diversas perspectivas, pero en realidad este interés no es una novedad, pues se ha manifestado a lo largo de toda la historia de la humanidad y desde diferentes

► **Xiomara Paola Carrera–Herrera, Miury Placencia Tapia, Paulo Velez Leon**, Departamento de Ciencias de la Educación, Universidad Técnica Particular de Loja, Ecuador. **Autor de correspondencia**: (✉) xpcarrera@utpl.edu.ec — iD http://orcid.org/0000-0002-3962-6057.

ciencias: la filosofía, psicología, educación y antropología. No obstante, todas estas diferentes aproximaciones identifican dos cualidades en común, que son: (1) el análisis desde la perspectiva social del ser humano, y (2) su relación con manifestaciones observables del comportamiento.

El estudio de los valores es un tema que permite observar al individuo desde sus conductas y actitudes. En el caso de la filosofía, da lugar a una nueva ciencia de los valores o denominada también *axiología*. La etimología de esta palabra procede de los términos griegos ἄξῐος, *axios* (digno, valioso) y λόγος, *logos* (ciencia, tratado).

El campo educativo y familiar de igual forma se ha destacado por aportes notables donde han especificado la concepción del constructo valor. Es relevante comentar aquí que los estudios desde la pedagogía son realizados de acuerdo con el modelo pedagógico en el que se fundamente cada autor. Un modelo es el conjunto de propósitos y directrices que orientan y guían la acción en las funciones académicas para la formación de un individuo. López hace referencia a los valores desde el hecho pedagógico y del aprendizaje colaborativo en el cual establece que «los valores se alumbran en experiencias de participación, experiencias creadoras en las cuales los valores ejercen el papel de principio interno de actuación» (2009, p. 489). Los estudios de valores en la educación han sido la ventana al proceso evolutivo del niño y del adolescente, el cual es fuente de referencia para la creación de otros modelos educativos, íntimamente ligados a un aprendizaje significativo.

Luego desde una revisión conceptual podemos aproximarnos a una concepción de los valores relacionando algunas características en común, como aquellas propiedades, rasgos, cualidades y condiciones que se encuentran intrínsecos en una persona para luego exteriorizarse en sus acciones y actitudes. Los valores se encuentran mediados por nuestras motivaciones, necesidades, factores de personalidad, de influencias socio–culturales, y por último también dependen del desarrollo cognitivo del ser humano.

Las relaciones familiares tienen una cualidad única: no se producen en otros entornos y cada familia vive diferentes prácticas que la hacen ser única e irrepetible; esto permite un aprender–aprender como padres e hijos. Iribarren (2010) indica que existen algunas propiedades esenciales para comprender la complejidad y la diversidad familiar: las estructuras no son cerradas ni

excluyentes. A lo largo del ciclo vital del ser humano se tiene la oportunidad de atravesar por distintos tipos de familia y experimentar la conducta de apego de diferente forma. Aquí vale la pena distinguir la existencia de multiplicidad de funciones que presenta la familia desde varios aspectos y en muchos se evidencia la función moral en la educación de los hijos (Musitu y Gracia, 2004; Valdivia, 2008; Fioravanti, 2010; Rodrigo y Palacios, 2010). La familia en sí misma engloba una serie de prácticas y hábitos que, por sí sola la convierten en un espacio sin comparación alguna.

Dentro de los aspectos más significativos que la familia desempeña en relación con los hijos, estaría el establecimiento de un crecimiento armónico físico, afectivo, psicológico y moral a partir de un clima de afecto, estimulación y protección, fomentado por la comunicación y la práctica de valores basados en principios de igualdad, logrando así un desarrollo general. Este desarrollo podrá ser luego traducido a otros contextos socioeducativos, y a lo largo de todos los períodos evolutivos, incrementándose así cada tipo de función según la necesidad que demande el entorno.

Al hilo de las ideas anteriores, en la familia se enseñan un sinnúmero de aprendizajes, y entre los principales tenemos a los valores que irán incrementándose como soporte para la vida de una persona; de ahí que estos valores se verán reflejados en los aspectos más íntimos del sujeto, y muy especialmente en su entorno social. La construcción de los valores dentro de la vida familiar se basa principalmente en el supuesto de que éstos puedan estar presentes constantemente en los padres y procuren ser transmitidos a los hijos para que luego éstos adquieran una función activa dentro del aprendizaje y la conducta.

Ruiz Corbella (2003) hace referencia que la familia es la unidad clave en la configuración moral de todo individuo, y además señala que estamos ante un colectivo en el que se crea una relación de dependencia estable entre todos los miembros que pertenecen a él, basándose en un compromiso personal de largo alcance fundamentado en un proyecto común, en donde se propicia la relación de apego, y que pretende a la vez interactuar con otros individuos, que pueden ser familiares o no. La familia es también dinámica, dado que está en continuo movimiento en torno al crecimiento y desarrollo de cada miembro, y crea las condiciones necesarias para que se pueda llevar a cabo un encuentro intergeneracional.

Tomando las palabras de Ortega y Mínguez «quienes sostienen que la familia es el hábitat natural para la apropiación de los valores, atribuyendo una función acogedora, en tanto que es un centro de alivio de tensiones, ofreciendo a todos sus miembros un clima de serenidad, tranquilidad y seguridad» (2009, p. 42). Esto da lugar a que hoy en día hayan surgido nuevos modelos familiares en los que los valores se impregnan de un modelo social más igualitario y personalizado, más democrático y más abierto al futuro que al pasado (Gimeno, 1999).

Grolnick y Farkas (2002) establecen la internalización de las normas y valores, que consiste en el proceso a través del cual las acciones, inicialmente reguladas desde el exterior, van progresivamente incorporándose a la persona. A medida que crecen, los niños van asumiendo gradualmente los valores familiares y autorregulando sus acciones, al tiempo que aumenta su motivación en el terreno moral. A este propósito Deci y Ryan (1991) combinan el proceso de internalización con el de regulación interiorizada, según la cual las reglas y valores externos son adquiridos por los niños a través de la presión y el control parental de su conducta, y se logra la regulación a través de la identificación, lo que implica una mayor elección personal, en la que las reglas van siendo progresivamente integradas en un sistema coherente de motivos, objetivos y valores.

La transmisión de valores dentro de la familia se produce por una sucesión de factores. Whitbeck y Gecas (1998) identifican algunos de ellos, tales como: (1) la naturaleza y los tipos de valores que se consideren; (2) las percepciones y atribuciones que los hijos hacen respecto a los valores de los padres; (3) la edad de los hijos, considerando que se asocia a su desarrollo cognitivo y la calidad de las interacciones padres–hijos. A este respecto Barón, Urquijo, Bilbao, Rebollo, y Sánchez (2008) establecen que la internalización moral se verá favorecida por las inducciones, el razonamiento y el análisis conjunto entre padres e hijos de las razones y consecuencias de las normas y valores.

Dentro de la vida familiar es fundamental la dualidad entre valores y la socialización fundamentada en un proceso de interacción de culturas, conductas, apegos y afectividad, que se complementa por una sucesión de acciones que se irán integrando en otros contextos. En referencia a esto, Mathiesen, Mora, Chambläs, Navarro y Castro (2011) determinan que la familia revela que la

función educadora esencial es la de ser responsables de transmitir las normas y valores sociales a sus descendientes, para luego desempeñarse en el mundo social.

La familia es un microsistema que se encuentra inserto dentro de otras estructuras más amplias, como la comunidad, el grupo de amigos, la iglesia, y el sistema económico, social, político y cultural (Bronfenbrenner, 1979). Un aspecto importante en el contexto familiar se refiere a los contenidos específicos que se transmiten en la socialización, planteándose preguntas tales como: ¿qué valores son inculcados en los hijos?, o ¿cómo se transmiten los estilos de disciplina utilizados por los padres? (Cava, Agudedo y Ochoa, 2001).

Uno de los elementos que asegura una efectiva adquisición en la transmisión de valores es el estilo de disciplina parental que los padres pueden ejercer ante las acciones de los niños, dependiente a su vez de las competencias que posean como padres. El conjunto de todas estas competencias se presenta como estrategias de socialización para regular la conducta e inculcar valores, actitudes y normas. De igual forma la relación entre hermanos brinda un espacio esencial de logro, desarrollo y mantenimiento de habilidades sociales para niños y adolescentes, y se convierte en la base de las relaciones con sus pares en otros contextos sociales (Ripoll, Carrillo, y Castro, 2009)

Metodología

Para la presente investigación se utiliza un enfoque descriptivo, con una muestra del presente estudio es representativa del universo de niños y adolescentes del Ecuador de 8 a 15 años de edad, con una muestra definitiva (n=950), considerando que su composición es bastante equilibrada con respecto a las variables de estratificación (distribución geográfica, género y tipo de centro). De los centros educativos se eligieron niños de 4°, 5° y 6° año de educación básica que comprendían entre 8 y 11 años de edad.

La recolección de la información se realizó con la identificación de las instituciones educativas seleccionadas a nivel nacional, para luego mantener una entrevista con la dirección y solicitar la autorización respectiva para la aplicación del instrumento. En varios centros educativos no se obtuvo la autorización debida, siendo necesario acudir a otros de similares características. Cuando se dispuso de la autorización firmada por el rector se procuró mantener una

reunión con los maestros y padres de familia para aplicar la carta de consentimiento informado y además informarles sobre la importancia de la investigación a realizar, y concretar el día y la hora de la aplicación de los cuestionarios a los niños.

Tipo de familia	**N**	**%**
Nuclear	558	58.7
Monoparental	176	18.5
Extensa	178	18.7
Otros	38	4.0
Total	950	100.0

Tabla 1. Tipos de familia ecuatoriana.

En nuestra muestra identificamos 4 tipos de familia, en función de su composición, siendo el tipo más frecuente el correspondiente a la familia nuclear (58,7%), seguido de la familia extensa con un porcentaje importante (18,7%), la familia monoparental con un porcentaje de (18,5%) y siendo mucho menos frecuentes otros tipos de familia (4%)

¿Dónde se dicen las cosas importantes de la vida?	**N**	**%**
En casa, con la familia	679	71.5%
Entre los amigos/as	55	5.8%
En los medios	51	5.4%
En el colegio (los profesores)	30	3.2%
En la iglesia	86	9.1%
En ningún sitio	10	1.1%
Otro	6	0.6%
No contestó	33	3.5%
Total	950	100,0%

Tabla 2. Aprendizaje de los aspectos más importantes de la vida para los niños.

Es en el seno familiar donde se imparten las primeras enseñanzas de padres a hijos, desde las cuestiones más básicas como la alimentación hasta temas más complejos como los culturales, tradicionales, costumbres y, por supuesto, los valores. Estos principios morales se cultivan principalmente a través del ejemplo

que los hijos puedan observar de sus padres, es indudable la presencia y participación activa de los padres en el desarrollo y la educación de los niños/as. Al ser trascendente la influencia de estos valores en la vida de los infantes, se podrá conseguir personas integras para la sociedad actual y seguirá siendo la familia la primera institución más importante para el ser humano.

Principales Valores	**Medias**
Responsabilidad	5.39
Amistad	5.20
Orden	4.30
Religiosidad	3.90
Naturaleza	3.20

Tabla 3. Principales valores en niños ecuatorianos

En la investigación se puede identificar en los niños 5 principales valores como la responsabilidad; que es un valor que en algunos trabajos se repite con frecuencia. Así, por ejemplo, también se encontró este valor en el caso del estudio realizado con adolescentes por Suárez, Delgado, y Jiménez (2011), que lo definieron como la «importancia concebida a la responsabilidad personal y la asunción de los propios actos» (p. 154). La responsabilidad es un valor frecuentemente asociado a la familia y la escuela, aspecto que han puesto de manifiesto trabajos como el de Scales y Leffert (1999), que incluye a la responsabilidad como valor a considerar en la escala de valores, o el de Vilar y Cortés (2010), que aplicó el Inventario de Valores Humanos de Rokeach (1973), que confirmó la relevancia de este valor.

Como segundo valor es la Amistad, este valor pone de manifiesto la importancia del proceso de socialización y el valor de la amistad en el grupo de iguales entre los niños y adolescentes de nuestra muestra. Newcomb y Bagwell (1995) señalan que «las amistades de los niños representan relaciones diádicas mutuos que difieren de las relaciones entre iguales, que tienen lazos afectivos menores» (p. 306). Este valor también apareció en los estudios de De la Fuente et al., (2006) y Galán (2009), quien señala, en su estudio sobre el arquetipo de los adolescentes españoles que: «La amistad es lo que más valoraría este prototipo, dentro de una amplia tolerancia que contempla el perdón entre ellos y la vuelta a la integración en el grupo, grupo que además se organiza horizontalmente sin

que ninguno se establezca como líder» (p. 211). Simmons (2014) demostró, con el uso de modelos de ecuaciones estructurales, que las relaciones de amistad y sociales influyen significativamente en los resultados académicos. Por su parte, Laursen, Žukauskienė, Raižienė, Hiatt, y Dickson (2014), encontraron una relación directa entre la amistad y la conducta prosocial adolescente.

El Orden; este valor se precisa para el cumplimento sistemático de actividades habituales bien organizadas, tanto en la casa como en la escuela. Este valor también aparece en el trabajo de De la Fuente, Coronado, y Roda (2006) y Gordon (2003), este último aplicado también en otros contextos (Restrepo, Martínez, y Soto, 2009).

La religiosidad, este valor tiene como principal representante a Schwartz (1992, 2005, 2006), quien lo encontró repetidamente en diferentes culturas, identificándolo como tradición. Este valor hace referencia a las creencias religiosas, la asistencia a los servicios religiosos, la participación en actividades patrocinadas por organizaciones basadas en la fe, y la oración (Bridges y Moore, 2002; Smetana, 2006; Lee, Soutar, y Louviere, 2008). La religiosidad también está relacionada con los valores transmitidos por los padres, y se ha encontrado en diferentes estudios y para diferentes religiones (Dudley y Dudley, 1986; Hitlin y Piliavin, 2004). Este valor también está vinculado a los aspectos morales.

Naturaleza, este valor se relaciona con las acciones desempeñadas para el cuidado del medio ambiente, gusto por el campo y el aire libre. Schwartz (1992, 2005, 2006) incluye en su clasificación al valor Universalismo–naturaleza que define como la conservación del medio natural. En relación a este valor, existen estudios en niños y adolescentes que muestran la conexión moral con el medio ambiente y con las actitudes pro–ambientales dentro de la escuela y el hogar (Kahn, 1997; Wray–Lake, Flanagan, y Osgood, 2010).

Conclusiones

Los valores se consideran referentes de pautas que orientan el comportamiento humano hacia la transformación social y la realización de la persona. Son guías que dan determinada orientación a la conducta y a la vida de cada individuo y de cada grupo social. Las afirmaciones en que concuerdan todos los estudios sobre «Familia» es el hecho de ser un escenario obligatorio e insustituible para la formación integral de la persona, en el que se educa y desarrolla integralmente a

un individuo cimentando los principales valores morales, conocimientos, actitudes y personalidad del ser humano para lograr un bienestar físico y psicológico. No podemos desmerecer la importancia que tiene la familia para el ser humano, especialmente en el caso de los niños objeto de nuestro estudio. Aproximadamente 3 de cada 4 sujetos destacan la importancia de la familia como el medio en el que se dicen las cosas más importantes de la vida, muy por delante del grupo de amigos, el colegio, la Iglesia o los medios de comunicación. Por consiguiente, la familia es considerada como la principal fuente de transmisión de una gran variedad valores de conocimientos, emociones, sentimientos y experiencias educativas, que son imprescindibles para un desarrollo integral de los niños ecuatorianos.

Referencias

Agudedo, Amparo, Jesus Cava y Gonzalo Musitu Ochoa (2001). «Un análisis intercultural de la socialización familiar y los valores en adolescentes». *Escritos de psicología* 5: pp. 70–80.

Alsina, Miquel Rodrigo, y Sue Aran Ramspott (2013). «La noción de violencia en la ficción televisiva: la interpretación infantil». *Comunicar* 40, no. 1: pp. 1–20.

Barón, María José, Pedro Apocada Urquijo, Itziar Etxebarria Bilbao, María Jesús Fuentes Rebollo y Félix López Sánchez (2008). «Predictores familiares de la internalización moral en la infancia». *Psicothema* 20, no. 4: pp. 712–717.

Bridges, Lisa J., y Kristin Anderson Moore (2002). «Religious Involvement and Children's Well–Being: What Research Tells Us (And What It Doesn't)». *Child Trends Research Brief*: pp.1–11.

Bronfenbrenner, Urie (1979). «Contexts of child rearing: Problems and prospects». *American Psychologist* 34, no. 10: pp. 844–850.

De la Fuente, Jesús, Francisco Javier Peralta, María Dolores Sánchez Roda (2006). «Valores sociopersonales y problemas de convivencia en la educación secundaria». *Electronic Journal of Research in Educational Psychology* 4, no. 9: pp. 171–200.

Dudley, Roger L., y Margaret Dudley G (1986). «Transmission of religious values from parents to adolescents». *Review of Religious Research* 28, no. 1: pp. 3–15.

Fioravanti, Guiseppe (2010). *Emergencia del siglo XXI: Pedagogía y Educación Familiar*. Santiago de Chile: Ediciones Universidad de los Andes.

Gimeno, Adelinna (1999). *La familia: el desafío de la diversidad*. Barcelona: Ariel.

Gordon, Leonard (2003). *Cuestionario de Valores Personales.SPV*. Madrid: TEA.

Grolnick, Wendy S. y Melanie Farkas (2002). «Parenting and the development of children's self–regulation». En: *Handbook of parenting: Practical issues in parenting*, editado por M.H. Bomstein. London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, pp. 89–110.

Iribarren Aguado, Lucía (2010). «Escuela inclusiva y diversidad de modelos familiares». *Revista Iberoamericana de Educación* 53, no. 6: pp. 1–11.

Kahn, Peter H. (1997). «Developmental psychology and the biophilia hypothesis: Children's affiliation with nature». *Developmental Review* 17, no. 1: pp. 1–61.

Laursen, Brett., Rita Žukauskienė, Saulė Raižienė, Cody Hiatt, y Daniel J. Dickson (2014). «Perceived Parental Protectiveness Promotes Positive Friend Influence». *Infant and Child Development* 24, no. 4: pp. 1–17.

López, Alfonso (2009). «El conocimiento de los valores». *Anales del Seminario de Historia de la Filosofía* 25: pp. 487–503.

Mathiesen, María Elena, Olga Mora M, Isis Chamblás, Gracia Navarro Saldaña y Manuel Castro (2011). «Valores Morales y familia en estudiantes de enseñanza media de la provincia de Concepción». *Revista de Psicología* 11, no. 2: pp. 55–73.

Musitu, Gonzalo y Enrique Gracia (2004). *Psicología social de la familia*. Barcelona: Paidós.

Newcomb, Andrew F., y Catherine Bagwell (1995). «Children's friendship relations: A meta–analytic review». *Psychological Bulletin* 117, no. 2: pp. 306–347.

Ortega Ruiz, Pedro, y Ramón Mínguez Vallejos (2009). «Familia y transmisión de valores». *Teoría de la Educación* 15: pp.33–56.

Ortega, Pedro, y Mínguez, Ramón (2001*). Los valores en la educación*. Barcelona: Ariel.

Restrepo, Jorge Emiro, Gerardo Martínez, y Juan David Soto (2009). «Valores personales e interpersonales en adolescentes y adultos de la ciudad de Medellín y el área metropolitana». *Diversitas: Perspectivas en psicología* 5, no. 1: pp. 125–139.

Ripoll, Karen, Sonia Carrillo, y John Alexander Castro (2009). «Relación entre hermanos y ajuste psicológico en adolescentes: los efectos de la calidad de la relación padres–hijos». *Avances en Psicología Latinoamericana* 27, no 1: pp. 125–142.

Rodrigo, María José, Luisa Máiquez, Marta García, Ramón Mendoza, Antonia Rubio, Ascensión Martínez y Juan Carlos Martín (2004). «Relaciones padres–hijos y estilos de vida en la adolescencia». *Psicothema* 16, no. 2: pp. 203–210.

Rogers, Carl. R. (1969). «The Increasing Involvement of the Psychologist in Social Problems: Some Comments, Positive and Negative». The Journal of Applied Behavioral Science 5, no. 1: pp. 3–7

Rogers, Carl. R. (1969). *Freedom to learn: A view of what education might become*. Columbus, OH: Merrill

Rokeach, Milton (1973). *The nature of Human Values*. New York: Free Press.

Ros, Maria, y Shalom Schwartz (1995). «Jerarquía de valores en países de la Europa Occidental; una comparación transcultural». *Reis* 69: pp. 70–88.

Ruiz Corbella, Martha (2003). *Educación moral: aprender a ser, aprender a convivir*. Barcelona: Ariel.

Ruiz Moreno, David, Estefanía Estévez López, Sergio Murgui Pérez, Gonzalo Musitu Ochoa (2009). «Relación entre el clima familiar y el clima escolar: el rol de la empatía, la actitud hacia la autoridad y la conducta violenta en la adolescencia». *International Journal of Psychology and Psychological Therapy* 9, no. 1: pp. 123–136.

Scales, Peter, y Leffert, Nancy (1999). *Developmental assets: A synthesis of the scientific research on adolescent development*. Minneapolis: Search Institute.

Schwartz, Shalom H. (1992). «Universals in the content and structure of values: Theory and empirical tests in 20 countries». Advances in experimental social psychology 25: 1–65.

Schwartz, Shalom H. (2005). «Basic human values: Their content and structure across countries». En: Valores e trabalho, editado por A. Tamayo y J. Porto. Brasilia: Editora Universidade de Brasilia.

Schwartz, Shalom H. (2006). «Basic human values: Theory, measurement, and applications». *Revue française de sociologie* 47, pp. 1–20.

Simmons, Nathan (2014). *Psycho–social relationships and academic achievement in early adolescence*. Minneapolis: Association for Middle Level Education.

Suárez Antolín, Lucía, Alfredo Oliva Delgado, Miguel Ángel Pertegal Vega y Ana María López Jiménez (2011). «Desarrollo y validación de una escala de valores para el desarrollo positivo adolescente». *Psicothema* 23, no.1: pp. 153–159.

Valdivia, Carmen (2008). «La familia: concepto, cambios y nuevos modelos». *La Revue du REDIF* 1: pp. 15–22.

Vilar, Manuel Martí y Javier Palma Cortés (2010). «Jerarquización y preferencia de valores en los estudiantes de secundaria. Hierarchial structuring and preference of values in the students of secondary». *REOP–Revista Española de Orientación y Psicopedagogía* 21, no. 3: pp. 603–610.

Whitbeck, Les, y Viktor Gecas (1998). «Value attributions and value transmission between parents and children». *Journal of marriage and the family* 50, no. 3: pp. 829–940.

Wray–Lake, Laura, Constance A. Flanagan y D. Wayne Osgood (2010). «Examining trends in adolescent environmental attitudes, beliefs, and behaviors across three decades». *Environment and Behavior* 42, no. 1: pp. 61–85.

José López Guzmán

Integridad y formación ética del investigador

RESUMEN: En los últimos años está creciendo la preocupación por la falta de integridad en la investigación. Por ello, se vienen realizando propuestas y adoptado medidas conducentes a paliar ese problema. En este trabajo se aborda el tema de la falta de integridad en la investigación y se cuestionan las medidas de policía que se suelen adoptar. Se propone un cambio de estrategia en la que se apueste por la formación ética de los investigadores.

PALABRAS CLAVE: Integridad; Investigación; Ética; Fraude.

Integrity and ethical training of the researcher

ABSTRACT: In recent years there is growing concern about the lack of integrity in scientific research. To solve this problem, proposals are being made and measures are taken to alleviate it. The objective of this work is to approach this situation, discussing the adequacy of the measures that are usually being taken to solve it. Finally, a change of strategy is proposed to address the issue, based on ethical training programs for researchers.

KEYWORDS: Integrity; Investigation; Ethics; Fraud.

Artículo [SP] | ISSN: 2386-3994 | Recibido: 2–Diciembre–2019 | Aceptado: 27–Diciembre–2019.

Introducción

En la revista *Nature*, de 21 de noviembre de 2019, se publicó el artículo titulado *The integrity inspectors* (Abbott 2019) que reabrió el debate sobre fraudes y alteraciones en la investigación. Las irregularidades en la investigación no son un tema nuevo, en los últimos años son frecuentes las llamadas de atención sobre malas prácticas y fraudes en artículos y en proyectos. Esta situación ha llevado a adoptar medidas de contención y reparación que, incluso, han generado un nuevo negocio, el de compañías dedicadas a la evaluación externa de la integridad.

En las siguientes páginas se va a reflexionar sobre la falta de integridad científica, sobre sus causas y las medidas que se adoptan para paliarla o combatirla.

► **José López Guzmán**, Departamento de Farmacología y Toxicología, Universidad de Navarra, España. **Autor de correspondencia**: (✉) jlguzman@unav.es — iD http://orcid.org/0000-0001-7308-3087.

La integridad de la investigación

Aunque intuitivamente es fácil captar la idea general de integridad, es difícil aportar una definición por ser un concepto difuso y ambiguo que se suele dotar de significados muy distintos (López Guzmán 2013). No obstante, y en un sentido amplio, se puede indicar que la integridad implica que la persona es fiel a sí misma y que, por ello, piensa y actúa unitariamente, en conformidad con el conjunto básico de principios o compromisos que conforman su identidad, que le hacen ser quien es (O'Dea 1997). Es lógico que el concepto general de integridad pueda ser aplicado a la investigación, ya que esta requiere de un grado de honestidad. Según Macrina, la integridad de la investigación abarca varias áreas: las cuestiones relativas a los datos científicos (recogida, gestión, almacenamiento, distribución y propiedad); la autoría del trabajo y la ética de la publicación; la tutela científica (relación entre tutor y tutelado); y las relativas a la investigación colectiva (deberes y responsabilidades de aquellos que participan en una misma investigación y en su difusión o aplicación) (Macrina 2005). Aunque ya se ha indicado que al hacer referencia a la integridad se puede realizar desde distintas perspectivas, en este trabajo se adoptará el sentido de integridad definido en este apartado.

Fraude y error

Antes de abordar la cuestión de los fraudes, considero necesario llamar la atención sobre el hecho de que, en muchas ocasiones, se hace referencia al engaño, la negligencia y al error humano como sin fueran un mismo problema. Esto es una equivocación que tiene consecuencias negativas por generar confusión tanto en el investigador como en la población, que puede leer un artículo de divulgación sobre estas cuestiones. Por ejemplo, de los 742 artículos retirados de la base de PubMed entre el año 2000 y el 2010, el 26,6% se debió a fraude, el 31,5 % a errores científicos y el resto a razones no reveladas (Steen 2011). Por ello, se vuelve a reiterar que no toda retirada de un artículo hay que identificarla con fraude.

El fraude se sustenta en la decisión fehaciente del investigador de modificar un dato, una imagen, etc. con el objeto de engañar al público destinatario de su trabajo. Por su parte, la negligencia se apoya en una falta de implicación del sujeto que investiga, bien por no poner el suficiente interés en su formación o

por no introducir la conveniente atención en el desarrollo de su trabajo. En cuanto al error es algo que puede estar presente en cualquier acción humana y que, en la mayoría de los casos, se sustentará en una negligencia pero que, en otros, podrá ser una manifestación de la limitación propia del ser humano (con esto no se justifica el error, habrá que poner todos los medios para obviarlo. No obstante, éste se podrá presentar ya que, en muchas acciones y decisiones humanas, pueden existir algunos imponderables que lo generen). En este sentido, hay que señalar que cada vez es más frecuente la retractación solicitada por los propios autores de los artículos al darse cuenta de que han cometido un error involuntario, es lo que ya se ha acuñado como «self–retraction». De hecho, en muchas ocasiones, los autores, al darse cuenta de su error, se limitan a solicitar a la revista que realice una corrección del artículo. Sin embrago, las revistas son las que optan por la retractación y no por la simple modificación del dato (Hosseini 2018), generando una situación que induce a pensar en un posible fraude más que en un error.

Pues bien, los tres procesos que se acaban de enumerar tienen una motivación muy distinta que no se puede ni se debe confundir. En el caso del fraude, es una decisión–acción del investigador dirigida a confundir al destinatario de su trabajo con el objeto de obtener un beneficio personal. En el caso de la negligencia, el investigador actúa con una manifiesta falta de ética al no poner el cuidado necesario en la actividad que desarrolla, lo cual puede tener repercusiones negativas en sus pacientes, clientes o en la sociedad en general. Sin embargo, el investigador negligente se diferencia del fraudulento en que su objetivo no es transmitir una información falsa para obtener un beneficio personal, su mala praxis se deriva de su falta de implicación o interés. Por último, el investigador que comete un error por ignorancia realiza un acto incorrecto, incluso perjudicial, pero moralmente no es algo que ha buscado para un beneficio personal o por dejadez.

Después de lo señalado en el anterior párrafo es fácil de entender que las tres situaciones descritas tienen que ser bien diferenciadas en cuanto a la valoración de la moralidad del investigador, y también en relación a las medidas que haya que adoptar para paliar cada una de ellas.

El fraude en investigación es poliedrico

En principio, y generalizando, se puede indicar que hay dos formas de enfrentarse al fraude en investigación. Por una parte, se puede abordar alguno de los aspectos afectados: la publicación, el diseño, la estadística, etc. Se trataría de mostrar un determinado atributo que evidencie un problema particular para concienciar sobre ello y así establecer los medios adecuados para evitarlo. Por otra parte, se puede llevar a cabo una visión holística del problema, con el objeto de afrontar la cuestión global del fraude en investigación y, de esta forma, buscar sus causas y estar en disposición de proponer soluciones. Esta es la perspectiva que se va a adoptar en este trabajo. El fraude en investigación es poliédrico y por ello requiere que el foco de atención no se centre en lo particular sino en lo general. En este sentido, es cierto que la cuestión que más debate suscita es la del fraude en los datos generados por los investigadores. Sin embargo, el anterior hecho no se puede separar de otros que, aunque puedan tener menos transcendencia, no deben ser desdeñados. Me refiero a la omisión de datos, a los sesgos introducidos en el diseño de ensayos clínicos o en la discusión de resultados de las investigaciones básicas, en las falsas autorías de los trabajos de investigación (Sokol 2008), en los intereses particulares de agentes evaluadores o reguladores (Hawkes 2018), en los conflictos de intereses económicos de algunos editorialistas (Booth 2019), en los compromisos espurios de los *key opinión leaders* (KOL) (Moynihan 2008), etc.

Causas y efectos

Como se ha indicado anteriormente, son muchos los procesos de la investigación que pueden estar afectados por una mala praxis que conlleve fraude y que, a su vez, generen problemas en la salud pública, el medio ambiente, la gestión de recursos, la credibilidad de las instituciones, etc. No hay duda de que los efectos de estos fraudes son dañinos y deben ser evitados. Por ello, los laboratorios, instituciones, centros de investigación, universidades y editores científicos vienen llamando la atención sobre este hecho y sobre las soluciones que se pueden adoptar. La mayoría de las propuestas conllevan sistemas de inspección que fuercen al investigador a evitar todo comportamiento inadecuado, o que permita a la institución detectar el problema antes de que tenga repercusión pública. Un ejemplo de ello, son las agencias externas de evaluación de integridad

a las que se han hecho referencia al comienzo de este artículo. Una de esas compañías, Resis, creada en el año 2016, manifiesta en su página web que se «dedica a comercializar herramientas y servicios para mejorar la integridad de la investigación de datos en publicaciones científicas» (https://www.resis-srl.com). Cabe preguntarse si estas medidas de control o policía son las más adecuadas para solucionar el problema de la falta de integridad en la investigación. No tengo duda de que su implantación puede ser un elemento positivo, aunque del mismo modo cuestiono que constituyan la propuesta más adecuada. Esta controversia viene auspiciada por dos cuestiones de muy distinta índole que se van a abordar a continuación.

El primer argumento a tener en consideración es el inconveniente generado al imponer, a la investigación, otra carga económica. Los centros de investigación medianos y pequeños tienen que hacer frente a los lógicos, y elevados, gastos provocados por todo el proceso que conlleva cualquier investigación. En los últimos años, a ese desembolso se ha unido el derivado del mantenimiento de unos departamentos de comunicación, el de unas partidas destinadas a sufragar los emolumentos demandados por las revistas o editoriales científicas, etc. Pues bien, la estabilidad financiera de los centros de investigación (principalmente los más ajustados como, por ejemplo, los universitarios) todavía se puede perturbar más si a los gastos ya asumidos se tienen que sumar los derivados de la evaluación de tesis doctorales, estudios estadísticos o de cualquier investigación que se quiera publicar. Distintos centros de investigación ya se han pronunciado en contra de estos procesos externos y están apostando por un refuerzo de los generados internamente en sus propias instituciones (Abbott 2019, p. 432).

La segunda cuestión que hay que ponderar, y que por otra parte considero que es la fundamental, es que las medidas de policía pueden ser una buena herramienta capaz de contribuir a paliar el problema de la falta de integridad pero que, por sí mismas, no tienen la capacidad de resolverlo. Esto por dos razones: la primera, porque solo contemplan las consecuencias y no las causas; la segunda, porque se limita a mostrar al investigador que hay acciones que tienen consecuencias negativas y que, por esa razón, debe evitar realizarlas para no sufrir sanciones o amonestaciones. Ninguna de esas dos opciones se ocupa de vislumbrar cual es la causa del problema del fraude. Efectivamente, las anteriores medidas no serán capaces de resolver la falta de integridad de la investigación porque se centran en los objetos y consecuencias de la investigación y, de alguna

manera, desdeñan al sujeto de la misma. Así, por ejemplo, se propone la revisión de una entidad externa que rechazará un artículo si observa un fraude y, en ese caso, la institución afectada adoptará medidas sobre la cancelación de la investigación o del investigador. Ante esta situación se pretende que el investigador tenga cuidado en salirse del camino adecuado porque puede ser expedientado. Todos sabemos que si en las carreteras hay más policías de tráfico habrá una mayor probabilidad de que los conductores respeten las indicaciones de velocidad. Pero, en ese caso, cabe hacerse la pregunta de que es más efectivo si una correcta educación vial o la proliferación de agentes de tráfico en las calzadas. Con la investigación pasa lo mismo que con las medidas coactivas de tráfico, se podrá controlar de una forma más rigurosa la producción científica o sus procesos, pero no se evitará la picaresca en los investigadores si no se invierte en su formación ética. Por ello, es indispensable que, a la vez que se establecen medidas de policía, se adopten sistemas que propicien la educación ética del investigador y de su entorno. Es fácil de entender que hay una gran diferencia en decir a alguien que no realice una acción porque tendrá una sanción, a indicarle que no la lleve a cabo porque es un acto malo en sí mismo y que su realización le afectará como persona, independientemente del mal que puede provocar en la institución, la sociedad o el medio ambiente.

Si se está de acuerdo con las anteriores premisas habría que plantear las razones que llevan a relegar esa formación integral del investigador en beneficio de otras opciones menos efectivas. Para contestar a esta cuestión hay que dar un paso más y adentrarse en las razones que sustentan el fraude científico, independiente de la posible mala fe del investigador que, por otra parte, es una de las razones menos frecuentes. Y aquí no encontramos con el problema al que la mayoría de los que integran el entorno de la investigación (Administración, universidades, el propio investigador, etc.) no se quieren enfrentar: la perversa maquinaria de competencia y conflictos de interés generados, y asumido en gran medida, en torno a la investigación. Solo a modo de ejemplo de lo que acabo de señalar se puede enumerar la presión que suscita sobre los doctorandos los tiempos tan limitados para llevar a cabo sus tesis doctorales; la tensión generada por la necesidad de publicar en revistas de impacto como elemento determinante de la valía del investigador; etc. que han provocado hábitos (porque se han instalado con total normalidad en el mundo de la investigación) indeseables como, por ejemplo, el de la falsedad de la autoría en las publicaciones, que es

aceptada con inquietante normalidad y no solo aceptada, sino que llega a justificarse como una actividad no deseable pero necesaria para el progreso de investigador, del equipo de investigación, o de la propia universidad. Ante esta situación, no es extraño que los jóvenes que se incorporan al mundo de la investigación puedan llegar a percibir como algo normal (porque así se lo muestran sus maestros) el fraude en la autoría o el maquillaje de algún dato cuando no hay tiempo para obtener un dato solvente. Sobre esta cuestión es conveniente recordar que si el resultado de la investigación no es positivo será mucho más difícil que sea publicado por una revista de impacto (Wilmshurst 2008), algo que es necesario para poder seguir en la carrera investigadora.

Por las razones expuestas se hace necesario tener siempre presente que la investigación es la búsqueda de la verdad y que ésta no se encuentra en plazos determinados, ni en intereses particulares. El ser humano, en nuestro caso el investigador, no deberá confundir los bienes con los intereses. Para lograr ese objetivo, es imprescindible que, en el currículo del investigador, se tenga en consideración su formación ética.

Conclusión

Es conveniente que se establezcan medidas con el objeto de proteger y favorecer la integridad de la investigación. Esas medidas no pueden quedar relegadas a sistemas para contener los efectos de los fraudes, como los procesos evaluativos y policiales, sino que deberán buscar las causas que generan los fraudes. En este marco se puede señalar como elemento decisivo la educación ética del investigador, de forma que éste entienda que no debe evitar los comportamientos fraudulentos por las consecuencias legales (utilizando el término en un sentido amplio) que le pueden acarrear, sino porque hacer el bien y buscar la verdad les hacen mejores personas y mejores investigadores.

Referencias

Abbott, Alison (2019). «The integrity inspectors». *Nature* 575: pp. 430–433.

Booth, Christopher M, Allan S Detsky (2019). «From the $80 hamburger to managing conflicts of interest with the pharmaceutical industry». *BMJ* 365: l1939.

Hawkes, Nigel (2018). «Cochrane director's expulsión results in four board members resigning». *BMJ* 362: k3945.

Hosseini, Mohammad, Medard Hilhorst, Inez de Beaufort, Daniele Fanelli (2018). «Doing the right thing: a qualitative investigation of retractions due to unintentional error». *Sci Eng Ethics* 24, no. 1: pp. 189–206.

López Guzmán, José (2013). *Integridad en el ámbito profesional sanitario*. Granada: Comares.

Macrina, Francis L (2005). *Scientific integrity*. Washington: ASM Press.

Moynihan, Ray (2008). «Key opinion leaders: independent experts or drug representatives in disguise?». *BMJ* 336: p. 1402.

O'Dea, Jane. (1997). «Integrity and the feminist teacher». *Journal od Philosophy of Education* 31, no. 2: pp. 267–282.

Sokol, Daniel K. (2008). «The dilemma of authorship». *BMJ* 336: p. 478.

Steen, Grant (2011). «Retractions in the scientific literature: is the incidence of research fraud increasing?». *J Med Ethics* 37, no. 4: pp. 249–253.

Wilmshurst, Peter (2008). «Procedure for investigation of research misconduct–active treatment or sham intervention?». *JR Soc Med* 101, no. 11: pp. 524–525.

Mª Teresa López de la Vieja de la Torre

Bioética. Hacia las buenas prácticas

RESUMEN: En el 2005 la *Declaración sobre Bioética y Derechos humanos*, de la UNESCO, definió un marco de principios de carácter universal. Destinatarios del documento eran los Estados, como responsables de llevar a la práctica los principios y de fomentar la educación en bioética. Aquí se analiza la relación entre marco normativo y prácticas: (1) En el ámbito clínico y en investigación es necesario que «lo que se debe hacer» se traduzca en actuaciones concretas y «buenas prácticas» (2) Estas se sitúan en un nivel distinto, aun siendo coherentes con el marco normativo. Los comités de ética requieren, además, de un marco institucional.

PALABRAS CLAVE: Bioética; Normas; Buenas Prácticas; Instituciones.

Bioethics. Toward the Best Practices

ABSTRACT: In 2005, the UNESCO *Declaration on Bioethics and Human Rights* defined a framework of universal principles. Because of their basic responsibility for applying the set of principles and also for promoting bioethical education, States were the main addressees of that document. Here the analysis is focused on the connection between normative framework and practices. (1) In clinical settings and in research, «what should be done» has to be translated into specific actions and «best practices» (2) These would be coherent with the normative framework, but they correspond to a different level. Moreover, ethics committees require an institutional framework.

KEYWORDS: Bioethics; Norms; Best Practices; Institutions.

Artículo [SP] | ISSN: 2386-3994 | Recibido: 13–Diciembre–2019 | Aceptado: 27–Diciembre–2019.

Introducción

En el año 2005, la *Declaración sobre Bioética y Derechos humanos* de la UNESCO definió un marco de principios morales, de carácter universal. Estos han de servir de guía para todas las actuaciones, tanto en el ámbito privado como en el público. La autonomía personal y el respeto por la de los demás ocupaba un lugar destacado (art. 5), en la línea de lo establecido en documentos y códigos precedentes. La *Declaración* se refirió también al procedimiento que permite garantizar el respeto por las decisiones sobre la salud, tomadas con autonomía:

► **Mª Teresa López de la Vieja de la Torre**, Facultad de Filosofía, Universidad de Salamanca, España. **Autor de correspondencia**: (✉) tlv@usal.es — iD http://orcid.org/0000-0002-3764-8092.

el consentimiento informado (art. 6). La formación será clave para que se llegue a comprender el papel que desempeña la ética en el ámbito de la ciencia y en el desarrollo tecnológico (art. 23). Destinatarios del documento eran los Estados, últimos responsables de llevar a la práctica los principios y de fomentar la educación en bioética (art. 22). La salud y el bienestar de los individuos han de ser los objetivos:

> 2. Los intereses y el bienestar individual han de tener prioridad sobre los de la ciencia o los de la sociedad. (UNESCO 2005, art. 3,2)

Es decir, no habrá buenas prácticas en el ámbito de la salud —ni en investigación científica— sin las debidas garantías para el ejercicio de los derechos fundamentales y las libertades individuales. Solo por eso, ha sido importante que la UNESCO vinculara el desarrollo de la bioética con el respeto por los derechos humanos. ¿Sigue siendo un aspecto decisivo? ¿Por qué insistir en el nexo entre bioética y derechos? Aun cuando el recuerdo del pasado no siga tan vivo como hace décadas, el énfasis en el respeto por las decisiones de pacientes y participantes en la investigación está plenamente justificado. Las malas prácticas formaron parte de un determinado sistema. Arrojan todavía una larga sombra sobre el progreso de la ciencia y, de manera especial, sobre las ciencias de la salud. Los datos sobre el número y el alcance de prácticas dañinas —y fútiles, por lo general— muestran cuán pesada ha sido la herencia de un modo definido de entender las ciencias de la salud y la investigación científica.

Hasta mediados del siglo XX, ese modo autoritario ha estado presente en Europa, también en América. Los padecimientos de las víctimas han quedado como recordatorio de lo que no se debe tolerar. En Europa, en la Alemania Nacionalsocialista, el personal sanitario y los responsables de las políticas de salud tomaron decisiones que, de forma deliberada, rompían con el modelo hipocrático y con principios de ética profesional: en nombre de la salud del cuerpo político, había que «matar para curar» (López de la Vieja 2010, pp. 111–154). En pocos años y al amparo de un sistema dictatorial (Alexander 1949), los profesionales que se sumaron a los programas oficiales de *magna therapia* causaron daños irreparables, sufrimientos indecibles y, al final, la muerte de un sinfín de víctimas. A partir de una visión del cuerpo político, gran parte de la

ciencia y la medicina fueron puestas al servicio de un tipo de sociedad, sujeta al control total. No estuvieron al servicio de la salud ni del bienestar individual.

En 1949, el *Código de Núremberg* representó, por tanto, un antes y un después para las ciencias de la salud y para la investigación científica. El principio básico, tener derecho a tomar decisiones sobre el propio cuerpo, se tradujo en la necesidad de consentimiento voluntario (*The Nuremberg Code* 1996, 1). El nuevo estándar sirvió para trazar una línea divisoria entre el pasado y un futuro de prácticas profesionales, respetuosas con las decisiones personales. De espaldas al *Código* surgido tras la tragedia, al margen también de toda la información acumulada en el país sobre los abusos cometidos, la existencia de malas prácticas en la investigación era un hecho en Estados Unidos.

Ensayos y proyectos fueron realizados sin garantías e incluso sin el conocimiento de los afectados. Tales prácticas existían en desde los años treinta, algunas continuaron en los setenta. La situación era tal que se nombró una comisión nacional, para que fijara los principios éticos y pautas de actuación. El resultado del trabajo sobre la protección de sujetos participantes en investigación se dio a conocer en 1979: el *Informe Belmont.* El documento definía tres principios básicos: respeto por las personas como agentes con autonomía, la beneficencia y la justicia (*The Belmont Report* 1979, Part B, 1). Desde entonces forman parte de la ética médica, la ética de la investigación y la bioética. El marco normativo, nacional e internacional, se ha desarrollado a partir de ahí, el derecho de cada persona o de quien legalmente la represente a recibir informacion y a dar —o denegar— su consentimiento. Desde el año 1964, estaba incluido en la *Declaración de Helsinki* (*Declaration of Helsinki* 2001, pp. 20–23).

Aquí se analiza la relación entre marco normativo y prácticas. Estas han de ser «buenas prácticas», esto es, acordes con los principios recogidos en la *Declaración* de la UNESCO y, antes, lo establecido en el *Informe Belmont,* la *Declaración de Helsinki* y, antes aun, en el *Código de Núremberg* (1) En el ámbito clínico y en la investigación, es necesario que «lo que se debe hacer» se traduzca en conductas concretas. Los códigos de conducta y las guías con pautas de actuación desarrollan el marco de principios básicos, mientras que las «buenas prácticas» están un nivel distinto. (2) Estas definen conductas deseables, esperables. No prescriben de la misma forma que los principios, aun cuando sean coherentes con el marco normativo básico. Los comités de ética o bioética

requieren, además, de otras reglas de actuación y de otro marco: el marco institucional.

Normas y prácticas

La elaboración de un conjunto de normas de distinto rango ha respondido al propósito de poner fin a malas prácticas y, ante todo, a la puesta en pie del modelo moderno de ciencia y de política sanitaria. «Nunca más» abusos y atrocidades. Sin embargo, entre el marco que define «lo que se debe hacer» y las situaciones o casos singulares suele mediar una distancia considerable. No es posible que los principios generales ni la legislación en estas materias —la atención sanitaria, las políticas de salud pública y la investigación— contemplen todos los casos ni los problemas que puedan surgir. Esto es, la idea simple de «aplicación» resulta poco útil a la hora de entender la complejidad de los procesos y la variedad de situaciones. Entonces ¿cómo valorar el esfuerzo por establecer un marco normativo de alcance universal? Representa un antes y un después en la ciencia y en la práctica sanitaria, pero ¿cómo hacer efectivas la autonomía, la beneficencia y la justicia?

> h) Ejercer la autonomía de su voluntad a través del consentimiento por escrito y tomar decisiones respecto a su estado de salud y procedimientos de diagnóstico y tratamiento, salvo en los casos de urgencia, emergencia o riesgo para la vida de las personas y para la salud pública (Ley Orgánica de Salud, III art.7).

En Ecuador, la norma sobre salud se refiere a la autonomía, también al procedimiento para dejar constancia de la voluntad de los agentes. No cabe duda de que puede haber excepciones, como recoge la ley. Habrá que contemplarlas y, a ser posible, regularlas (Ley Orgánica de Salud 2017, III art. 9). El enfoque es el resultado de los avances en bioética, que han tenido lugar en el país a lo largo de los últimos años (García 2013).

Desde el 2002, la normativa vigente en España sitúa el respeto por la autonomía en primera línea. Tiene su correlato en el procedimiento de consentimiento de los pacientes, con información adecuada (*Ley 41/2002,* art. 2.2). Este mismo requisito vale para quienes decidan participar en investigación biomédica (Ley 14/2007, art. 4.1,2,3,4,5). Por su parte, la UNESCO ha elaborado

un informe especial sobre el consentimiento. El procedimiento está ligado al surgimiento de la ética médica contemporánea, con respeto por los derechos y, a la vez, con responsabilidad de los agentes (UNESCO 2010, pp. 15–18).

¿Qué decir? Es significativo el consenso en torno a la autonomía y al procedimiento para dar prioridad a las decisiones de agentes, con competencia suficiente y con autonomía. Pero llama la atención el lento desarrollo de guías de buenas prácticas en las distintas áreas, a modo de complemento de las normas de carácter universal. Vale la pena detenerse, siquiera brevemente, en estas tres cuestiones: la diferencia entre tipos de normas, el significado de las «buenas prácticas», la situación de otros principios, como la beneficencia, la justicia y, sobre todo, la dignidad:

(a) La diferencia entre distintos tipos de normas es, sin duda, una cuestión de relevancia teórica. Influye también en el modo de definir y de construir las prácticas. Para empezar, «normas» son tanto los principios como las reglas. Aquellos son «mandatos óptimos», las reglas son «mandatos definitivos» (Alexy 1995, pp. 7–8, pp. 52–70). Es decir, los primeros prescriben o prohíben de manera general, no pueden ser definitivos. Las reglas de actuación definen qué hacer o no hacer algo —en modo claro, definitivo—, en relación a un tipo o clase de acontecimientos. No se refieren a casos concretos sino a conductas exigibles. Por eso y, aun cuando esté bien definido el marco de principios y de reglas, habrá que deliberar, sopesar los cursos de acción para casos determinados, llenos de matices. ¿Cómo analizarlos? Las guías de buenas prácticas acotan más el campo, al ser elaboradas *ad hoc*, aproximando las normas a las necesidades de grupos, de agentes y en entornos específicos.

(b) «Buenas practicas» son pautas para actuar de forma adecuada ante determinadas necesidades. Definen conductas deseables e incluso esperables en según qué casos. No prescriben como las normas. Las guías o códigos de buenas prácticas son conjuntos ordenados, con pautas para actuar en situaciones y áreas específicas. Han de ser, entonces, documentos *ad hoc*, para una actividad o una entidad. No son un elenco de instrucciones precisas sino experiencias que han tenidos

buenos resultados (Ausin 2019). Habría, al menos, tres argumentos para defender la elaboración de las guías. (1º) Al lado o más allá de los deberes, están las conductas deseables. Debido a la complejidad de los casos y de los problemas de los que se ocupa la bioética, no bastará con conocer qué es lo exigible —derechos y los deberes—, convendría tener indicaciones sobre cómo llevarlo a cabo. (2º) Las guías de prácticas han de ser explícitas, públicas, en beneficio de la transparencia y de la participación de todos los agentes implicados en la solución de un tipo de problemas. (3º) Están, en fin, los precedentes. Los hechos conocidos en el siglo XX —abusos y crímenes —han demostrado con creces que las malas prácticas han estado generalizadas en ciertos países. Podrían reaparecer en cualquier lugar, en cualquier momento. No cabe duda de que habrá que ponerles límites, solo que eso no será suficiente hasta contar con la alternativa: las buenas prácticas. En definitiva, «lo que se debe hacer» contribuye a la calidad y a incorporar estándares de excelencia (Ten Have 2017). Su traslación a la práctica requerirá, además, de pautas explícitas, conocidas, públicas. Normas y prácticas están en distintos niveles. Sin embargo, forman parte de una misma cultura ética.

(c) La autonomía es un principio básico, el consentimiento informado un requisito. Otros principios de ética médica y bioética —justicia, beneficencia y no maleficencia— no cuentan todavía con procedimientos similares, a fin de trasladar «lo que se debe hacer» a conductas concretas. Las leyes nacionales y los acuerdos internacionales suelen definir pautas generales, derechos y deberes para el ámbito clínico y la investigación. Sin embargo, a día de hoy el desarrollo de pautas definidas y acordes con la justicia, la beneficencia y no maleficencia es muy desigual. Resulta aun más difícil integrar en la práctica un principio que aparece casi siempre en convenios, declaraciones, leyes y, con frecuencia, en los debates sobre temas de bioética: la dignidad. Está en la *Declaración* de la UNESCO sobre bioética (UNESCO 2005, art. 3). Se asocia la dignidad al respeto por los derechos humanos y las libertades fundamentales, pero ¿cuál sería el procedimiento para traducirla a reglas de actuación?

La incertidumbre ante las dificultades de cada situación y de cada caso individual no se agota, pese a contar con un marco de principios y reglas, bien estructurado y en funcionamiento. Por eso, porque las decisiones sobre la salud, el bienestar y la vida plantean todo tipo de interrogantes y dilemas, los comités de ética o de bioética desempeñan un papel destacado. No pueden ni deben reemplazar a los agentes en la toma de decisiones. Con todo, la experiencia de varias décadas de comités en activo ha demostrado que cumplen con dos importantes tareas, consultiva y formativa. De este modo, en torno al marco normativo se ha creado una estructura vinculada a la ética y las prácticas profesionales: un marco institucional.

Marco ético. Algunas conclusiones

La dimensión institucional sitúa al marco de normas en el espacio público, con todos los riesgos y elementos positivos que ello comporta. Ese otro marco o «infraestructura ética» puede reforzar la proyección cívica de la bioética, compartiendo así uno de los objetivos de la ética pública:

> Una infraestructura ética que funcione bien es un apoyo para un entorno del sector público que fomente elevados estándares de conducta (OECDE 2000, 23)

«Lo que se debe hacer» está en las normas de nivel superior, los principios. Las reglas definen conductas para un tipo de situaciones. Además de esto ¿son necesarias las guías de buenas prácticas? Habría tres argumentos para recomendar la elaboración de guías y su difusión. El primero es que, más allá de los deberes, están las conductas deseables. Dada la complejidad de los casos y problemas que se plantean en bioética, contar solo con lo que es exigible —derechos y deberes— puede resultar imprescindible, pero insuficiente. Lo segundo es que las prácticas han de ser explicitas, públicas, para favorecer la transparencia y la participación de todos los agentes implicados, en pie de igualdad.

Por último, los precedentes de los que hay constancia han demostrado con creces que las malas prácticas han estado generalizadas en el siglo XX y en algunos países. Podrían volver a aparecer, en cualquier lugar y en cualquier

momento. ¿Qué decir? ¿Qué hacer? Ponerles límites será necesario. Sin embargo, la respuesta quedará incompleta sin una alternativa clara: las buenas prácticas.

«Nunca más». Este imperativo tenía, tiene un sentido crítico y otro constructivo. Es decir, acabar con las malas prácticas será el punto de partida para lo siguiente, definir y hacer efectivas las buenas prácticas. El esfuerzo por poner en pie códigos éticos de conducta, guías, convenios y recomendaciones forma parte de la construcción de un modelo puesto al día, con todas las garantías para la práctica profesional y la investigación. La educación en bioética, formal y no formal, sigue esta misma línea de modernización (Ten Have 2014; Ten Have y Gordijn 2012; Gordijn y Ten Have 2013). Desde el *Código de Núremberg* hasta la *Declaración* de la UNESCO de 2005, el potencial formativo y constructivo de la ética y de la bioética ha dado lugar a un marco de principios con pretensión de universalidad y, luego, a comités de ética especializados: un marco institucional.

Referencias

Alexander, Leo (1949). «Medical Science under Dictatorship». *The New England Journal of Medicine* 241: pp. 39–47. https://doi.org/10.1056/NEJM194907142410201.

Alexy, Robert (1995). *Recht, Vernunft, Diskurs*. Frankfurt: Suhrkamp

Ausín, Txetxu (2019). «Buenas prácticas (codigos de)». *Eunomia* 15: pp. 239–248, https://doi.org/10.20318/eunomia.2018.4354.

García, Agustín (2013). «Pasado, presente y futuro de la Bioética en Ecuador». *Revista Redbioética/UNESCO* 8: pp. 65–69.

Gordijn, Bert y Henk Ten Have (2013). «Quandaries of Ethics Education». *Medicine, Health Care and Philosophy* 16: pp. 1–2. https://doi.org/10.1007/s11019-012-9457-x.

Ley 14/2007, de 3 de julio, de investigación biomédica. https://www.boe.es/buscar/pdf/2007/BOE-A-2007-12945-consolidado.pdf.

Ley 41/2002, de 4 de noviembre, básica reguladora de la autonomía del paciente y de derechos y obligaciones en materia de información y documentación clínica. https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2002-22188.

López de la Vieja, Mª Teresa (2019). «Bioética. Contexto institucional». En: *Bioética. Presente futuro*, editado por Mª Teresa López de la Vieja. Madrid: Plaza y Valdés, pp. 45–62.

López de la Vieja, Mª Teresa (2010). *La pendiente desbaladiza. La práctica de a argumentación moral*. Madrid: Plaza y Valdés.

López de la Vieja, Mª Teresa (2010). *Principios morales y casos prácticos*. Madrid: Tecnos.

Ministerio de Salud (2017). *Ley Orgánica de Salud de Ecuador. Ley 67*. Registro Oficial Suplemento 423 de 22–dic.–2006. https://www.salud.gob.ec/wp-content/uploads/2017/03/LEY-ORG%C3%81NICA-DE-SALUD4.pdf.

OECD (2000). *Trust in Government. Ethics Measures in OECD Countries*. OECD: Paris.

The Nuremberg Code (1996). *British Medical Journal* 313: p. 1448. https://doi.org/10.1136/bmj.313.7070.1448.

Ten Have, Henk (2014). «Bioethics Education». En: *Handbook of Global Bioethics*, editado por Ten Have, Bert Gordijn. Dordrecht: Springer, pp. 447 –466.

Ten Have, Henk (2017). «Quality and Best Practices». *International Journal of Ethics Education* 2: pp. 1–2. https://doi.org/10.1007/s40889-017-0034-2.

Ten Have, Henk y Bert Gordijn (2012). «Broadening Education in Bioethics». *Medicine, Health Care and Philosophy* 15: pp. 99–101. https://doi.org/10.1007/s11019-012-9392-x.

The National Commission for the Protection of Human Subjects of Biomedical and Behavioral Research (1979). *The Belmont Report.* https://www.hhs.gov/ohrp/sites/default/files/the-belmont-report-508c_FINAL.pdf.

UNESCO (2008). *On Consent*. Report of the International Bioethics Committee of UNESCO (IBC). Paris https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000178124.

UNESCO (2006). *Universal Declaration on Bioethics and Human Right*s. Paris https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000146180.

World Medical Association (2001). «Declaration of Helsinki». *Bulletin of the World Health Organization* 79: pp. 373–374. https://www.who.int/bulletin/archives/79(4)373.pdf.

Eduardo A. Rueda Barrera

El humanismo en medicina

RESUMEN: El artículo explora el significado de la idea de humanismo en medicina. Para ello propone, de la mano de Helmuth Plessner, una mirada fenomenológica sobre los vínculos entre cuerpo y persona, y sigue sus implicaciones normativas para el acto médico. Posteriormente, examina el alcance que la regla del respeto a la autodeterminación de los pacientes tiene en la comprensión del humanismo en medicina. Finalmente, en debate con Sloterdijk, explica el contenido normativo del humanismo en medicina en términos de justa generosidad.

PALABRAS CLAVE: Humanismo; Valor intangible de la persona; Libertad de configuración; Justa generosidad.

Humanism in medicine

ABSTRACT: The article explores the meaning of the idea of humanism in medicine. In order to do that it proposes, on grounds of Helmuth Plessner work, a phenomelogical view on the links between body and person and following its normative implications for the medical act. After that, it examines the scope that the rule of respecting autonomy has in the understanding of humanism in medicine. Finally, in debate with Sloterdijk, it explains the normative content of humanism in medicine in terms of just generosity.

KEYWORDS: Humanism; Intangible Value of Person; Freedom of Configuration; Just Generosity.

Artículo [SP] | ISSN: 2386-3994 | Recibido: 2–Diciembre–2019 | Aceptado: 27–Diciembre–2019.

Hoy por hoy los llamados al humanismo en medicina se dejan escuchar desde rumbos diversos. No son solo los pacientes, los más afectados por la «falta de humanismo», sino que también lo invocan los propios médicos y las sociedades médico–científicas, expuestos a críticas constantes por la deshumanización de su práctica, y las instituciones prestadoras de servicios, que quieren suavizar con él su dura fachada de calculadores rentistas. La actualidad que tiene el «humanismo» para diversos agentes contrasta con la debilidad (e, incluso, perversión) normativa que algunos críticos le reconocen. Según ellos, invocar el

► **Eduardo A. Rueda Barrera**, Presidente, Red Latinoamericana y del Caribe de Educación en Bioética REDLACEB – UNESCO. **Autor de correspondencia**: (✉) erueda@javeriana.edu.co.

humanismo para resolver los problemas de los sistemas de salud resulta no solo insuficiente sino contraproductivo. Es insuficiente porque, si se lo entiende como mero «buen trato de los médicos a los pacientes», es claro que no ataca los factores estructurales de los que depende, en últimas, la posibilidad de un disfrute efectivo del derecho a la salud. Pero, además, es contraproductivo porque propone un diagnóstico equivocado de los problemas de salud y, de este modo, invisibiliza los problemas estructurales del modelo de atención en salud. Bajo tales circunstancias, el «humanismo» constituye un dispositivo ideológico que distorsiona la auténtica envergadura de los problemas de nuestro modelo médico y desactiva las reacciones públicas en su contra.

Sin duda a este punto de vista no le falta razón. Es evidente que los problemas del modelo de atención médica requieren de soluciones más profundas (como el desmonte del esquema rentista, la democratización de las instituciones de salud, la transformación de la educación médica, la inclusión cultural en los modelos de prevención y atención, entre otras) y que postular la deshumanización como problema y el humanismo como solución puede resultar ingenuo o perverso. Pero, sin duda, también, la idea de que se necesita «más humanismo» relumbra en nuestras intuiciones cotidianas, incluso entre las de nosotros, los críticos, cuando existe la impresión de que la relación médico–paciente o la relación entre los pacientes y las instituciones de salud se desarrollan de un modo en el que se desconoce algo fundamental que debería ser respetado en toda persona. Que ese algo sea reconocido y respetado es lo que precisamente las personas indican cuando dicen que los médicos deberían ser «más humanos». De este modo, el «humanismo» da cuenta de un modo de acción de los médicos que las personas perciben como merecida o debida (o justa).

El «humanismo» adquiere, por tanto, su relevancia normativa cuando se le capta contra el telón de fondo de la injusticia. Haber sido objeto de trato inmerecido hace que las personas, protagonistas u observadores, exijan, bajo la expresión de «más humanismo», «profesionales más humanos», «instituciones humanas», etc. lo que le es debido, es decir, lo justo. En estas circunstancias, los llamados al humanismo traducen los términos en los que en este ámbito debe cumplirse con la justicia. Esto no significa, claro, que el humanismo sea el único modo de hacer valer la justicia en el ámbito de la salud. Eso ya es ideología. Pero sí significa que ninguna justicia en el ámbito de la salud puede ser completa sin «humanismo».

Sobre esta idea, quisiera explorar, en tres momentos, lo que pudiera entenderse por «humanismo» en medicina. En el primero, quisiera dar cuenta del tipo de situación en la que se exige a los médicos responder de un modo «humanista». Lo que así quiero mostrar es que reclamo por «lo humanista» implica en el fondo el reclamo por el reconocimiento del valor *intangible* del ser humano. En un segundo momento, quisiera plantear el modo en que el humanismo puede experimentar una distorsión conservadurista. Argumentaré que cuando se desconecta el valor intangible del ser humano de su condición de sujeto libre el único humanismo que queda es el paternalismo. Por tanto, una concepción del humanismo más completa se articula sobre la conexión entre el valor intangible del ser humano y el valor de su libertad. Finalmente, teniendo como trasfondo el debate que plantea a la *Carta sobre el humanismo* de Heidegger el filósofo Peter Sloterdijk, quisiera considerar al humanismo no como un modo de antropotécnica letrada dirigido a exorcizar el salvajismo y la barbarie, sino como un saber moral que, ante formas de sufrimiento infligidas a alguien por tratarlo *solo* como algo tangible, prescribe un modo de la justicia que exige generosidad.

El humanismo como ojo de lo intangible

En sus últimas semanas de vida el Profesor Guillermo Hoyos, quien fuera Maestro de muchos filósofos colombianos, estuvo hospitalizado y solo podíamos visitarlo su familia más cercana y algunos de sus discípulos médicos. Debido a que soy médico me era posible visitarlo varias veces a la semana. En esas horas, las conversaciones eran breves, limitadas a veces a una frase que decía o una queja que expresaba.

Al volver a traer a mi memoria esos días se destaca un comentario suyo que permite aproximarse al núcleo normativo del humanismo. En su habitación del hospital, en la que pasó sus últimos días, me dijo:

> Esto hay que humanizarlo. Más humanismo. Tenemos que luchar por una bioética humanista.

Cuando me decía esto lo que quería transmitir es que el modo como se ejercía la medicina se centraba únicamente en los parámetros clínicos o fisiológicos sin

cuidar el trato debido a las personas en cuanto tales. La medicina tal y como él la estaba viviendo era, me dijo, «solo para la carrocería».

Estos comentarios los hizo el Profesor Hoyos para reclamar un modo de trato justo que él sentía que no estaba recibiendo. De lo que hablaba era de algo que se le debía, no jurídica sino *moralmente*, y que no estaba recibiendo. De ahí su reclamo por el «humanismo».

Hay muchas historias como esta. Nuestras instituciones de salud están llenas de pacientes que las cuentan. La idea del profesor Hoyos de que la medicina se ejercía solo para la carrocería deja ver un elemento central de lo que él entendía por «más humanismo». El trato que él recibía no tomaba en cuenta el valor *intangible*, es decir, no corporal, no de la carrocería, de su persona. Solo tomaba en cuenta el impacto de los tratamientos sobre su cuerpo.

El valor intangible de la persona es aquello que precisamente la constituye como tal. Es lo que hace que ella esté más allá y, sin embargo, aún en su cuerpo. Helmuth Plessner ha permitido reconocer esta doble relación con nuestro cuerpo. Esa doble relación se expresa en que a la vez que *somos* un cuerpo, pues sin un cuerpo no tiene lugar nuestra existencia, *tenemos* un cuerpo. Nuestro cuerpo hace posible nuestra vida, impone necesidades particulares, determina nuestros placeres y sufrimientos. En él somos quienes somos. Pero, a la vez, tenemos al cuerpo, pues nos permitimos usarlo en función de una voluntad propia que desborda los límites de la necesidad. Según Plessner, la persona no es el cuerpo ni es tampoco el no cuerpo, sino que es lo que se asoma en el cuerpo como una voluntad. Gracias a esa voluntad la vida del cuerpo expresa una vida propia, la vida propia de la persona.

La transformación violenta de la *vida propia en un cuerpo* en la *vida propia del cuerpo* sustrae a la persona la sensación fundamental de ser algo más que un cuerpo. De ser algo intangible, de ser algo que hace su vida en un cuerpo y no algo a quien un cuerpo *le hace su vida*. Para el enfermo, colocado bajo la mirada de los médicos y sus instituciones, lo que, sin embargo, sucede con frecuencia es que su vida sea reducida a mera vida del cuerpo. Su vida, la vida en la que el paciente es un tú, un otro con una identidad, se convierte en la vida del cuerpo (humano). Bajo esa mirada, el sufrimiento del paciente, entendido como el conjunto de experiencias de pérdida de una vida–para–sí–mismo, es reducido al mero dolor del cuerpo. Para los pacientes es viva la diferencia entre ser un yo con

un dolor y tener un cuerpo adolorido; bajo la mirada del médico no humanista, «inhumano», esta diferencia se nubla y ambas cosas se hacen semejantes.

Es en esta indistinción en donde descansa la injusticia que experimentan los pacientes. Hacer equivalentes el *cuerpo anómalo* y la *persona enferma–en–un–cuerpo* produce la sensación de ser tratado de un modo «inhumano». Un modo «humano» o debido consiste en mantener activa la distinción entre la persona y su cuerpo enfermo. Quien, como médico, habla al otro preguntando por él, por su vida, y no solo por su cuerpo, mantiene, de modo inmanente, esta distinción. Por eso es que a menudo la gente dice que médicos de este tipo son «muy humanos»: porque en su trato retienen implícitamente la distinción entre las personas que atienden y sus cuerpos. Un trato que haga caso omiso de esta distinción resulta humillante. Propone una narración de uno mismo que deshace los trayectos y las bifurcaciones de una vida vivida *por uno mismo*, encadenandola a, y no sitúandola en, la carne y el hueso de su cuerpo. Un médico «más humano», una atención «humanista» cultiva en cambio el trato de las *personas* y, a partir suyo, es que encara su corporeidad afectada.

El humanismo para honrar la libertad

Quien mantiene a la vista que las vidas de las personas son mucho más que la vida de sus cuerpos puede, sin embargo, pensar que ciertos modos de la vida en un cuerpo no necesariamente son incompatibles con una vida–valiosa–para–ellas. Porque la vida humana es mucho más que la vida propia del cuerpo es que siempre cabe la posibilidad de que aún en medio de circunstancias de gran limitación corporal puedan las personas tener vidas valiosas. Algunas personas son universalmente admiradas porque en medio de tales limitaciones tuvieron logros increíbles. Se citan, por ejemplo, a Stephen Hawking, Frida Kalho o Beethoven.

En la película «*Whose life is it anyway*» (MGM 1981), protagonizada por Richard Dreyfuss, un escultor sufre trauma medular cervical por lo que queda cuadripléjico y con insuficiencia renal que requiere hemodiálisis intrahospitalaria. La película narra la lucha del escultor para que el director del hospital le permita irse a su casa de campo a morir (por uremia, como consecuencia de abandonar el tratamiento). Para este médico le era imposible entender por qué un hombre lúcido, con opciones abiertas para desarrollar una

vida valiosa a pesar de su nueva condición, quería irse a morir a casa. La imposibilidad de comprender la lógica de esta decisión lo hace solicitar una evaluación psiquiátrica: para él solo alguien mentalmente enfermo, con depresión mayor, por ejemplo, podría pensar que no tenía más opción que morir.

En este caso, el médico parece entender que la vida del paciente no deja de ser una vida abierta a su propia autoría y, por tanto, una vida valiosa, porque su cuerpo se halle gravemente limitado. Para él, las posibilidades de las personas son tan amplias y significativas que no tiene el cuerpo porque amarrar el alma, por así decir. En la película, el paciente no coincide, sin embargo, con el punto de vista del médico sobre lo que podría ser una vida valiosa–para–él. Para él, la única forma en que su vida sería valiosa sería trabajando con sus manos y ya que ya no puede, y que su cabeza sigue creando, prefiere morir. Esta historia pone en evidencia que el trato a las personas como seres de valor *intangible* implica también el reclamo porque les se respetada su autodeterminación.

Solo el respeto a la autonomía garantiza a las personas poder *construir la configuración* en la que los eventos presentes y futuros se acoplen con los pasados para que puedan ser reconocidos como eventos de una *vida propia*. No se trata aquí de la vieja fórmula del consentimiento. Aquí hay algo más: se trata de garantizar que la persona pueda decidir sobre su cuerpo como teniéndolo y no como refundiéndose con él. Para ello es necesario que el médico la trate como persona. El «humanismo» es lo que se exige, en justicia, para garantizar esa libertad configuradora. Es gracias a una actitud y trato «humanista» que el médico mantiene al paciente conectado a su condición de persona con una vida propia. Este trato es imprescindible para que él pueda trenzar lo que haya de pasar con su cuerpo como un evento con sentido en vez de vivirlo como un desgarro de su propia identidad.

El humanismo como justa generosidad

En su trabajo *Notas para el parque humano* Sloterdijk elabora una crítica a la *Carta sobre el humanismo* que Martin Heidegger escribiera al año siguiente del final de la segunda guerra mundial. En esa carta Heidegger hacía depender del humanismo la superación de la barbarie: la escucha del ser (es decir del modo del mundo en la modernidad técnica), su pastoreo, es decir, la educación para cultivar la serenidad ante la técnica, claves todas ellas de la cultura letrada,

constituyen el nervio de su propuesta. Según Sloterdijk, este modo de «amansamiento» de la humanidad, como dice provocadoramente, no es ya posible. En su lugar, la «crianza» humana será dejada progresivamente en manos de la genética, la biotecnología, las neurociencias. Sloterdijk caracteriza esta forma de domesticación humana como «posthumanista».

La idea de que el humanismo se cultiva por la relación con las artes, las literatura, la filosofía, las obras clásicas, resulta para Sloterdijk ingenua y, hoy por hoy, anacrónica. En su visión nietzscheana las nuevas biotecnologías abren el paso a la domesticación del hombre no por vía de la amistad espiritual propia de las culturas letradas sino de la aplicación de técnicas diversas a los dominios biológicos de lo humano. Selección eugenésica, programación de rasgos, mejoramiento, son los nombres de esta nueva antropotécnica. Su idea de que los hombres son sujetos de «doma», «cria» o «amansamiento» quiere articular, desde la perspectiva de un observador biológico behaviourista, lo que habrá de hacerse para silenciar la barbarie.

No tengo aquí espacio para profundizar en las razones por las que la barbarie exige deberes humanistas como el de la memoria. Estos deberes son humanistas porque abren la posibilidad de que la vida herida y torturada sin justificación pueda ser reconfigurada como una vida propia. Quisiera, sin embargo, explorar un poco en qué medida una retórica como la de Sloterdijk ejemplifica los límites de un pensamiento que piensa lo humano en lo meramente tangible. Contra este trasfondo, quisiera luego presentar el humanismo en medicina como una fórmula de trato justo a los pacientes que es a la vez una fórmula de trato generoso.

Veamos. La idea sloterdijkeana de que una antropotécnica biotecnológica substituirá, en el propósito de eliminar la barbarie, al humanismo letrado parece presuponer que las personas *son* su cuerpo. Este naturalismo tan fuerte hace inoperantes nociones normativas cotidianas como las de «acción libre» y «responsabilidad». La posibilidad de que las personas puedan exigirse unas a otras ciertas conductas depende sustancialmente de que tales conductas se consideran *justificadas* y no de que las personas hayan sido *programadas* para ellas. Difícilmente un agente moral admitiría que la fuerza normativa que tiene para él la obligación de ser honesto sea meramente un asunto de «domesticación» o de «cria». Aunque incluso pudiera explicar genealógicamente cómo es que llegó a internalizar el valor de la honestidad, solo podrá hacerla valer como una

obligación moral si, además, llegara a mostrar que está *justificado* que sus padres lo hubieran criado con la intención de formarlo como una persona honesta.

Un pensamiento como el de Sloterdijk desacopla la vida moral —que se opone a la barbarie— de su fundamento cognitivo asimilándola a mera conducta y disposición biogenética. Este desacoplamiento impide reconocer a las personas como agentes moralmente responsables y autónomos. También aquí, como sucede a los médicos que carecen de «humanismo», el yo, la persona, y el cuerpo se desdiferencian. Por ello es que puede intercambiar cría y educación, criadores y educadores, sociedad y parque zoológico, amansamiento y cultura. El error sobre el que descansa esta intercambiabilidad es también el mismo en ambos casos: reducir la persona a lo «tangible», cosificarla, hacerla «seca», como ha explicado Habermas.

¿Cómo es posible especificar el tiempo, el modo de la palabra y de la actitud corporal del médico, la mirada, en fin, que se requiere para que el médico retenga siempre y en primer lugar la condición de persona de su paciente? ¿Cómo establecer con precisión las pautas de una práctica médica «humanista» que mantenga a la vista del paciente el valor intangible de su propia persona? Porque la respuesta a esta pregunta no puede encontrar una especificación precisa es que el único modo de cumplir con la justa premisa de tratar al paciente como persona es siendo generoso. MacIntyre ha llamado a esta forma de acción *justa generosidad*. Por ello, el trato humanista no se conforma al respeto de los derechos del paciente. Va más allá. Se orienta a mantener intacta la indiferenciada diferencia entre cuerpo y persona. Y como dicho propósito no puede satisfacerse a través de pautas frias, secas, protocolizadas de comportamiento es que se requiere generosidad.

Referencias

Habermas, Jürgen (2002). *Verdad y Justificación*. Madrid: Editorial Trotta.

Heidegger, Martin (1947). *Carta sobre el humanismo*. Buenos Aires: Ediciones del 80.

MacIntyre, Alasdair (1999). *Animales racionales y dependientes*. Barcelona: Paidós Básica.

Plessner, Helmuth (1927). *Die Stufen des Organischen*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Sloterdijk, Peter (2000). *Normas para el parque humano. Una respuesta a la carta sobre el humanismo de Heidegger*. Madrid: Ediciones Siruela.

Maria A. Carrasco

Juicio clínico, juicio técnico y juicio moral

RESUMEN: En este artículo se argumenta que, por las exigencias internas propias de la medicina, un buen juicio clínico no es solo el juicio técnicamente acertado, sino que debe ser, al mismo tiempo, un juicio recto en lo moral. En consecuencia, la formación de médicos de excelencia no puede limitarse a la competencia científica y técnica, sino que requiere necesariamente la educación en virtudes médicas, que son las que proporcionan el carácter y la competencia práctica para que el médico pueda percibir espontánea y certeramente el bien particular para el paciente que trata en esas circunstancias concretas.

PALABRAS CLAVE: Educación médica; Virtudes médicas; Profesionalismo médico.

Clinical judgment, technical judgment, moral judgment

ABSTRACT: In this paper I argue that, due to the internal demands of medicine, good clinical judgments cannot be only technically correct judgments but must, simultaneously, be morally right judgments. Henceforth, medical education cannot be limited to scientific instruction and technical training, but necessarily requires formation in medical virtues. Virtues provide the physician with the practical competence to perceive spontaneously and accurately the particular good for this particular patient in these specific circumstances.

KEYWORDS: Medical Education; Medical Virtues; Medical Professionalism.

Artículo [SP] | ISSN: 2386-3994 | Recibido: 16–Diciembre–2019 | Aceptado: 27–Diciembre–2019.

Introducción

Durante estas últimas décadas, por los avances tecnológicos y la cultura heredada de la modernidad, la medicina ha ido redefiniendo su lugar en la sociedad. Hoy es una ocupación más dentro del mercado; el médico es contratado por el paciente para proveerle servicios de salud (Eberly y Frush 2019, p. 420), y su responsabilidad moral se limita a poseer la competencia que declara y explicitar sus conflictos de interés (Pellegrino 2006, p. 2). Aunque el cambio ha sido gradual, la acelerada tecnificación y homogeneización del pensamiento de este último tiempo ha extremado la sustitución de la tradicional relación personal, de confianza y de cuidado por otra contractual y anónima.

► **María A. Carrasco**, Instituto de Filosofía, Pontificia Universidad Católica de Chile, Chile. **Autor de correspondencia**: (✉) mcarrasr@uc.cl — iD http://orcid.org/0000-0001-9578-3500.

Desde la bioética, sin embargo, hay quienes denuncian que la cientifización y la transacción traicionan la naturaleza de la actividad médica. La medicina es praxis, y por ello inevitablemente moral. El médico no es un proveedor de servicios moralmente neutros sino un promotor de bienes intrínsecos de sus pacientes (Eberly y Frush 2019, p. 423). Ni la competencia técnica basta para ser un buen médico ni la ciencia médica basta para un buen juicio clínico. El razonamiento médico es razonamiento práctico, busca instanciar un bien en una realidad particular (cada paciente con sus circunstancias irrepetibles), por lo que requiere empezar reconociendo ese bien específico. Esto es percepción moral y solo se alcanza con virtudes. Es decir, la razón práctica solo acierta cuando la persona que juzga tiene las disposiciones afectivas adecuadas. ¿Pero pueden las escuelas de medicina enseñar virtudes? ¿Y corresponde que lo hagan? En este artículo argumentaré que no solo pueden sino que deben hacerlo, pues sin ese compromiso ético la medicina no solo es mala medicina (no cumple sus fines) sino medicina inmoral.

Medicina: ciencia y arte

Con la modernidad, la revolución de las ciencias y el cambio en el paradigma del conocimiento, la medicina —que junto con la actividad del estadista o del legislador se consideraban «artes» por antonomasia— fue «cientifizándose» cada vez más. Según Aristóteles, ciencia (teoría) y arte (técnica) son diversos modos de operar de la razón. La primera busca el conocimiento por sí mismo, su fin es comprender y su objeto son las esencias y leyes universales. El arte, en cambio, se centra en la actividad, busca cambiar la realidad y su objeto es siempre un particular concreto. Recién en la modernidad se comenzó a identificar el arte con las llamadas «bellas artes», pues antes aludía a nuestra capacidad de producir resultados por medio de acciones racionalmente planificadas. En este sentido, la medicina es arte, pues produce la salud del paciente. Todo arte es intencional, está inclinado a un fin o busca un bien. El médico busca curar cuando es posible, aliviar el sufrimiento y promover la salud del paciente (Pellegrino 2002, p. 381).

Pero la medicina también es ciencia, o al menos se funda en ella. El problema es que hay cierta tensión entre arte y ciencia, pues el ámbito de lo particular y mudable nunca puede ser totalmente aprehendido por la ciencia (Wieland 2014, p. 105). El médico, entonces, debe lidiar tanto con el conocimiento

universalmente válido de las leyes científicas, como con los pacientes individuales en situaciones específicas. Ese es precisamente su arte: salvar el hiato que necesariamente se da entre la universalidad de la teoría y la particularidad del paciente que trata. El salto entre estas realidades, la acción que el médico decida realizar para lograr la salud del paciente, no procede deductivamente de la ciencia ni de leyes generales de aplicación. Solo la facultad de juicio, la sabiduría práctica o *phronesis* aristotélica, es capaz de dar este salto para determinar en cada caso cómo se debe actuar.

Por consiguiente, el juicio clínico es un juicio práctico, adecuado para ese paciente singular, que no procede de leyes pero que tampoco es posible sin conocer la ciencia médica. Por eso requiere del arte para salvar la distancia entre las leyes universalmente válidas de la teoría y la condición concreta del paciente individual. Esto hace que la medicina sea originaria y esencialmente una práctica, pues todo arte es también praxis, y en consecuencia posee irreductiblemente un componente moral (Rhonheimer 2007, p. 55). Quien actúa no solo produce un (buen o mal) resultado externo, sino que al decidir cómo actuar el médico elige un fin y orienta su voluntad y afectos hacia él (*EN* II, 6, 1006a 15–19). Si el médico busca y se determina hacia el bien de la salud del paciente, hará —en principio— un juicio clínica y moralmente correcto.

Pero no basta la buena intención. El médico necesita estudio, ejercicio y experiencia para acertar con el bien. El arte médico surge de la experiencia que le enseña a aplicar las reglas universales a cada individuo concreto. No la experiencia replicable que se sintetiza en principios generales, sino la que confiere habilidad para evaluar correctamente realidades complejas, y que se correlaciona con una disposición que el médico concibe y va estabilizando un su propio carácter: una virtud (Wieland 2014, p. 116).

La medicina, entonces, es intrínsecamente práctica, una praxis racional que se basa en la ciencia y la supera. La medicina se orienta a la acción, decide sobre pacientes individuales en situaciones particulares, con información y tiempo limitados. Por ello «la medicina sin arte es medicina sin médico» (Wieland 2014, p. 121); y también por ello, la estructura del acto médico genera una relación práctica y personal entre médico y paciente, una que comporta grandes exigencias normativas.

Relación, profesión y moral

Sea cual sea su fundamento, las exigencias y obligaciones morales se nos revelan en los llamados sentimientos morales, que dan luego lugar a los juicios de alabanza o reproche. Fenomenológicamente, estos sentimientos son actitudes reactivas que surgen espontáneamente en las relaciones personales por la expectativa y demanda de algún grado de consideración o buena voluntad por parte del otro (Strawson 1974). Por ejemplo el resentimiento, que está en la base del reproche moral, surge en el pecho de quien siente que el otro no lo está tratando con la consideración o respeto que merece; vale decir, el resentimiento muestra que en la relación hay una exigencia y una demanda de un determinado trato, que esta vez no se cumplió y amerita reprensión o castigo. Así, estos sentimientos evidencian que en la interacción nos hacemos implícitamente demandas recíprocas y esperamos que todos las cumplan; son exigencias que imponemos a otros y que a nosotros también nos obligan (por eso el sentimiento de culpa cuando no cumplimos).

Pues bien, si «la medicina es primera y fundamentalmente una relación» (Sulmasy 2014, p. 107), debe al menos ser objeto de las exigencias normativas de cualquier interacción. Sin embargo —este es el punto que más destacó Edmund Pellegrino, uno de los fundadores de la bioética— las características de la relación y del acto médicos hacen que su exigencia moral sea mucho mayor que la de un intercambio ordinario. El acto médico comienza en el encuentro clínico, o la relación que se establece entre un enfermo que busca ayuda y un médico que profesa ser capaz de ayudar y curar. Pellegrino explicitó el significado profundo de la noción de «profesar» (y con ello la reivindicación del profesionalismo médico), que en su sentido original —como la profesión de una fe— llega a las raíces de la identidad práctica de quién la hace. La medicina no es una ocupación cualquiera, que se realiza y se puede dejar de realizar, porque el médico hace una promesa pública y privada que invita a tener confianza. En primer lugar, el juramento Hipocrático es la instancia formal de profesión, cuando el médico se compromete públicamente a utilizar los conocimientos adquiridos para el bien del paciente. En segundo lugar, en el encuentro diario con cada paciente actualiza tácitamente el juramento, profesando tanto su competencia para ayudarlo como su voluntad de ponerla al servicio del bien de ese paciente específico (Pellegrino 2002, p. 379). Con este compromiso el médico se obliga a cumplir lo que declara, es decir, invita al paciente a confiar en él poniendo a toda la sociedad de testigo.

La profesión del médico, entonces, es la primera característica que confiere una exigencia moral especialmente profunda a esta relación. La segunda es que el paciente, por definición, es un doliente, necesita ayuda. La enfermedad lo hace extremadamente vulnerable y no tiene más opción que ponerse en las manos del médico, confiando en su promesa. En la relación médica hay una gran asimetría de poder, pues una de las partes está sana y tiene conocimientos para curar; y la otra necesita cura y no puede hacerlo sola. Como esta distribución de fuerzas podría ocasionar grandes abusos, las expectativas y demandas implícitas son mucho más elevadas que cuando hay una distribución más equitativa (como en la relación de quienes celebran un contrato voluntario de compraventa).

Por último, el tercer rasgo que hace que esta relación sea esencialmente moral es que en ella se realiza una intencionalidad compartida. En otro tipo de relaciones (contratos, transacciones, etc.) cada parte busca su propio interés. A la relación médica, en cambio, el enfermo acude con la intención de mejorar su salud, y el médico también acude con la intención de mejorar la salud del enfermo (Sulmasy 2014, p. 107). Ambos tienen la misma intención, tienden al mismo bien, replicando la estructura de la praxis y convirtiéndola en una práctica inherentemente moral. El bien al que tiende el acto médico es la cura de este paciente particular en sus circunstancias específicas; y esa es la intención compartida del médico y paciente, y la que el médico ha prometido cumplir. De ahí que las expectativas del paciente y la comunidad no sean solo de eficiencia en los resultados, sino también expectativas morales: su acción debe ser realizada por el bien del paciente o su acto médico será inmoral.

En suma, la medicina es una práctica moral. Su fin es el bien del paciente, y el médico profesa poder alcanzarlo. Para hacerlo, declara tener la competencia técnica y la voluntad de ponerse al servicio del enfermo. Sin embargo, poner sistemáticamente el bien de otro por sobre los propios intereses no es tarea fácil, y esa es la razón por la que Pellegrino, al destacar tanto la idea de profesión, debió también profundizar en las virtudes médicas, i.e. aquellas disposiciones habituales que permitan al profesional médico cumplir su fin. En sus múltiples escritos Pellegrino destacó, como virtudes, la fidelidad a la promesa; la honestidad y sinceridad; la compasión; la benevolencia, la fortaleza y la justicia. Estas virtudes morales, junto con la competencia técnica, son los medios para lograr el fin del acto médico al que los profesionales se comprometen (Pellegrino

2006, p. 9). El problema que se plantea, sin embargo, es saber si acaso la virtud se puede enseñar, y si una escuela de medicina tiene esa responsabilidad.

Educación moral

La competencia ética es tan importante y exigible como la competencia técnica para la profesión médica. Formar en ella, sin embargo, es más difícil ya que no es una competencia exclusivamente racional, aunque sí es también racional. Por eso conviene complementar la enseñanza de teoría ética con la formación del carácter. Los cursos teóricos son necesarios para concientizar a los alumnos, mejorar su habilidad de razonamiento ético, darles confianza para enfrentar dilemas y enseñar cómo resolver problemas habituales de ética clínica (Sulmasy 2000, p. 515). Pero aunque así se promueva la reflexión crítica, nunca será suficiente pues, como ya vimos, la teoría no alcanza nunca al particular concreto ni puede, por sí sola, guiar la acción.

El salto entre lo universal y lo particular lo realiza la facultad de juicio, con el que en el ámbito moral llamamos «juicio de conciencia» y que se puede definir como «el mejor y último juicio de lo que la persona cree que es correcto» (Eberly y Frush 2019, p. 417). Es interesante que en la actualidad se esté reivindicando la conciencia, alejándola de la interpretación moderna de preferencias y sentimientos privados, e insertándola en la tradición clásica que la entiende como la capacidad de razonar moralmente. En cuanto racional, el juicio de conciencia debe poder explicarse y justificarse públicamente, es comunicable, puede desafiarse y, como toda verdad racional, debe poder revisarse ante nuevas evidencias.

Pero es todavía más interesante para el ámbito de la formación médica conocer las condiciones para que este juicio de la razón práctica acierte en el actuar correcto. Toda acción tiende a un bien, y ese bien se reconoce en el juicio. Podemos «saber» lo que es bueno en general (teoría) pero debemos percibir y reconocer lo bueno en el actuar concreto. Los juicios sobre la acción son juicios sobre lo que tendemos, y por eso los afectos («tendencias sentidas») tienen una importancia fundamental para la praxis (Rhonheimer 2007, p. 44). De ahí que Aristóteles subraya la importancia de aprender a complacerse con lo objetivamente bueno y contristarse con lo malo (*EN* II, 2 1105a 6–7), pues aunque no solo actuamos por placer, este sí puede desorientar el juicio. Es

fundamental entonces la adquisición de la virtud de la prudencia (sabiduría práctica o *phronesis*), virtud intelectual que se inserta en la dinámica afectiva y guía cognitivamente las tendencias. Se acierta con el bien práctico cuando se hace lo que haría el hombre virtuoso, es decir, cuando se actúa siguiendo al juicio racional co–guiado por la afectividad.

¿Cómo se adquieren las virtudes, especialmente las del buen médico? Se sabe que es por repetición de actos, buenos ejemplos y modelos (Pellegrino 2006, pp. 11–15; Sulmasy 2000). Pero aprender virtudes no es automatizar conductas sino adquirir una connaturalidad afectiva con el bien, una «orientación de la voluntad y de las tendencias sensibles a lo que es conforme a la razón» (Rhonheimer 2007, p. 221). Naturalmente la orientación afectiva estable que facilita la percepción del bien concreto es personal e intransferible. De ahí que para adquirir virtudes se requiera, primero, reconocer la autoridad de otros, pero no un reconocimiento que solo lleve al cumplimiento externo de mandatos sino que se le reconozca por la benevolencia del superior hacia el educando. Se forma así una relación de amistad entre el educador y el estudiante, y el último hace lo que le dicen y busca seguir su ejemplo, antes que nada, para agradar a esa autoridad (Rhonheimer 2007, pp. 226–227). Solo la realización y repetición de un acto libre puede ordenar su voluntad y afectos hacia el bien, hasta que él, por sí mismo, ame y tienda a lo mismo que el profesor tendería. En definitiva, la educación de virtudes es «una especie de 'transmisión' de [ellas] mediante la relación afectiva entre personas» (Rhonheimer 2007, p. 228). Y esto explica que los bioeticistas insistan tanto en el ambiente de confianza y cuidado que debe existir en las escuelas de medicina (Sulmasy 2000), donde el razonamiento moral debe cultivarse en comunidad (Eberly y Frush 2019, p. 429), y donde lo principal es que los maestros clínicos sean buenos modelos de virtud médica (Pellegrino 2006, p. 11).

Conclusión: virtud es poder

El juicio clínico no es solo es técnico sino que tiene un componente moral intrínseco que no se puede omitir. Debe acertar en los hechos pero en estos interpretados a la luz del bien del paciente particular. El fin de la práctica médica es un bien moral objetivo, no cualquier fin que acuerden entre el médico y el paciente. La relación médica, por ello, no se ajusta al modelo de contrato o

prestación neutra de servicios. Quien la profesa se subordina a una estructura dada que es en sí misma moral.

La percepción del bien de este paciente particular se garantiza con la virtud. No es que sea imposible percibirlo sin ella, pero solo el orden de los afectos posibilita reconocer espontánea y certeramente el bien práctico en cada ocasión nuevamente. Si el juicio clínico no se subordina a ese bien, el juicio será clínicamente equivocado (pues no cumple con el fin de la medicina) y será también un juicio inmoral. Por ello, si como decía Francis Bacon «el conocimiento es poder», en el ámbito de la práctica, dando por descontado el conocimiento especializado, la virtud es la que confiere competencia, pericia y poder al profesional médico. Y es por ello el mayor desafío de quienes preparan a los estudiantes para profesar.

Referencias

Aristóteles (1983). *Ética Nicomaquea*, edición y notas de Alfonso Gómez Robledo. México: Universidad Nacional Autónoma de México.

Eberly, John Brewer y Frush, Benjamin (2019). «Integrity in Action: Medical Education as Training in Conscience». *Perspectives in Biology and Medicine* 62, no. 3: pp. 414–433. doi: 10.1353/pbm.2019.0024

Pellegrino, Edmund (2002). «Professionalism, Profession and the virtues of the Good Physician». *The Mount Sinai Journal of Medicine* 69, no. 6: pp. 378–384.

Pellegrino, Edmund (2006). «Character Formation and the Making of Good Physicians». En *Lost Virtue: Professional Character Formation in Medical Education*, editado por Nuala Kenny y Wayne Shelton. Bingley: Emerald Group Publishing Limited, pp. 1–15. doi: 10.1016/S1479-3709(06)10001-1.

Rhonheimer, Martin (2007). *La perspectiva de la moral. Fundamentos de la ética filosófica*. Trad. de José Carlos Mardomingo. Madrid: Rialp.

Strawson, Peter (1974). *Freedom and Resentment and Other Essays*. Yorkshire: Metheun & Co.

Sulmasy, Daniel (2000). «Should Medical Schools be Schools for Virtue?». *Journal of General Internal Medicine* 15, no. 7: pp. 514–516. doi: 10.1046/j.1525-1497.2000.05007.x

Sulmasy, Daniel (2014). «Edmund's Pellegrino Philosophy and Ethics of Medicine: An Overview». *Kennedy Institute of Ethics Journal* 24, no. 2: pp. 105–112. doi: 10.1353/ken.2014.0015

Wieland, Wolfgang (2014). *Medizin als praktische Wissenschaft. Kleine medizintheoretische Schriften*, editado por Rainer Enskat y Alejandro Vigo. Hildesheim: Georg Olms Verlag.

Paulina Ramos Vergara y Patricia Olivares Osorio

¿Objeción de conciencia y/o de Ciencia en el actuar médico?

RESUMEN: A propósito de la legalización del aborto y /o de la eutanasia y del suicidio medicamente asistido en diferentes países occidentales ha dado lugar a una profusa discusión acerca de la procedencia o no de la objeción de conciencia planteada por médicos. Parte de la problemática dice relación con el sentido y alcance de esta objeción y las distintas formas de argumentar en torno a ella. En el siguiente artículo se intenta clarificar y situar conceptualmente el tema al distinguir libertad y objeción de conciencia de la denominada objeción de ciencia o profesional.

PALABRAS CLAVE: Libertad profesional; Decisión médica; Fin de la vida; Estado democrático.

Conscientious and/or scientific objection in medical practice?

ABSTRACT: The legalization of abortion and/or euthanasia, and of the medically assisted suicide in different Western countries has given rise to a lengthy discussion about whether or not conscientious objection by physicians is justified. Part of the problem is related to the meaning and scope of this objection and the different ways of arguing about it. The following article attempts to clarify and conceptually situate the issue by distinguishing freedom and conscientious objection from so–called scientific or professional objection.

KEYWORDS: Professional Freedom, Medical Decision, End of Life, Democratic State.

Artículo [SP] | ISSN: 2386-3994 | Recibido: 26–Diciembre–2019 | Aceptado: 27–Diciembre–2019.

Introducción

Conciencia viene del latín *conscientia* y se refiere, etimológicamente, a un conocimiento susceptible de ser compartido. Existen diversos modos de entender este término, pero cuando se usa como objeción de conciencia, se trata de «conciencia como el conjunto de creencias morales fundamentales y de autoidentificación que a menudo se toman como base de la integridad moral y de nuestro sentido de identidad personal» (Giubilini 2016). Asimismo, la libertad

► **Paulina Ramos Vergara, Patricia Olivares Osorio**, Centro de Bioética, Pontificia Universidad Católica de Chile, Chile. **Autor de correspondencia**: (✉) pramosvergara@uc.cl — iD http://orcid.org/0000-0002-2031-4424.

de conciencia es reconocida como un derecho humano por las Naciones Unidas y dicho derecho es ampliamente reconocido en las sociedades que se consideran democráticas (Asamblea General de las Naciones Unidas resolución 217 A (III), 1948).

Los problemas que son frecuentemente asociados con la objeción de conciencia son la discrepancia entre educación familiar y escolar por motivos de valores y creencias, no solo de índole religioso; la tensión entre libertad de elección individual y normativas de salud pública que apuntan a un bien común como los casos de objeción de conciencia de padres que se niegan a que sus hijos sean vacunados, sobre todo en países en los que las enfermedades que se pretenden evitar son problemas poblacionales. El ámbito médico–clínico es uno de los escenarios paradigmáticos de la objeción de conciencia, en especial en temas tan candentes como el aborto o la eutanasia. Por eso, se transforma en una ilustración del problema de cara a todos los otros ámbitos en los que se invoca la objeción de conciencia, en particular en educación.

Los argumentos a favor de la objeción de conciencia, en este ámbito, van desde la idea del absolutismo de la conciencia en el que se entiende que no solo es un derecho rehusarse a implementar un tratamiento con el que no se está de acuerdo, sino un deber (Kaczor 2012, p. 62) a los enfoques centrados la integridad moral que implica comprender que el seguir lo que se considera correcto es un valor que debe ser protegido, incluso legalmente (Pellegrino 2008, pp. 281–306). Por otro lado, autores como Julian Savulescu, sostienen que la objeción de conciencia es completamente incompatible con el ejercicio de la profesión médica, ya que el ser objetor fácilmente puede utilizarse para evadir los deberes profesionales que la sociedad espera de los profesionales a quienes ha investido con un cierto poder y autoridad (Savulescu 2006, p. 296).

En el centro de la discusión hay dos cuestiones fundamentales a las que se debe responder. La primera de ellas es si la objeción de conciencia es compatible con la profesión médica y si lo es, cuáles son sus alcances y límites (Kuře 2016, p. 176). En segundo lugar, y quizás en un nivel más radical de argumentación, es si la bondad de un acto moral proviene de que este sea acorde a la conciencia o si, por otro lado, la conciencia recomienda un cierto curso de conducta porque ese curso de conducta es lo correcto (May 1995, p. 519). Es decir, ¿existe un marco externo y objetivo a la conciencia moral que sea superior a ella en tanto adjudicación de bondad moral? Lo que se intentará argumentar es que la

respuesta es afirmativa y aún más, que ese marco es la profesión médica misma, su *lex artis* y que, por lo tanto, la incompatibilidad entre objeción de conciencia y profesión médica es un constructo que surge de una visión unilateral del problema.

Desarrollo: de la objeción de conciencia a la libertad

Desde tiempos inmemoriales hasta hoy los fines de la medicina han sido la defensa de la vida, la protección y el cuidado de los pacientes. Más recientemente, en la Declaración de Ginebra (1948) —versión actualizada del antiguo juramento hipocrático— se expresa que los médicos, al ser admitidos como tales, prometen solemnemente «velar solícitamente, y, ante todo, por la salud de mi paciente» y «velar con sumo interés y respeto por la vida humana, desde el momento de la concepción». El Código Internacional de Ética Médica de la Asociación Médica Mundial declara que «el médico debe recordar siempre la obligación de preservar la vida humana» (1949, última versión del 2002). De allí surge la obligación general deontológica que recae sobre todo médico como también lo declara el *Hastings Center* en su informe sobre los fines de la Medicina.

Sin embargo, en las últimas décadas y en numerosos países, a propósito de la legalización y consiguiente calificación del aborto y de la eutanasia como prestaciones médicas, la obligación deontológica de respeto por la vida cambia por un nuevo deber genérico: el de poner fin a todo sufrimiento, incluso a costa de la vida del paciente (Serrano Ruiz–Calderón 2008, p. 42).

De allí surgen las siguientes preguntas: ¿puede el legislador cambiar los fines de la medicina? ¿con base en qué puede establecer una obligación general a los médicos de realizar actos no médicos como el aborto y la eutanasia? ¿por qué puede reconocer la objeción a realizar dichos actos, bajo determinadas condiciones, como una excepción que debe ser justificada por motivos morales en vez de profesionales?

Estas discusiones son «verdaderos test sobre la forma en que las sociedades democráticas equilibran, con pretensiones de justicia, intereses contradictorios, entre otros, la protección de la vida, de la libertad y de la igualdad» (Zúñiga 2013, p. 256).

Dworkin, por otro lado, considera que todas las posiciones convergen en reconocer la «sacralidad de la vida humana» (Dworkin 1994, p. 24). De allí su

configuración en un «absoluto moral», cuya fuerza reside en el carácter objetivo y evidente del bien defendido y en la inexcusabilidad del actuar en sentido contrario (Finnis 2010, p. 255). El respeto a la vida, así entendido, se trataría de un absoluto de cara al actuar médico ante el cual no cabe otro absoluto, el de la conciencia, como el mencionado más arriba.

Las legislaciones que despenalizan el aborto y la eutanasia usan la denominada objeción de conciencia del médico como válvula de escape. Es decir, la reconocen como la negativa a cumplir un cometido profesional exigido por el ordenamiento jurídico o impuesto por las autoridades, aduciendo para ello razones morales o de conciencia con carácter individual y concreto (Sánchez–Caro 2010, p. 49). Esta objeción aparece, entonces, como un acto individual fundado en el respeto de los valores o conciencia personal, similar a la idea de la necesidad de proteger la integridad moral. En estos sistemas jurídicos, no se espera que el objetor intente cambiar las normas institucionales o sociales y se ejerce bajo determinadas condiciones (Ramos y Bedregal 2017, p.73). De allí que la objeción se puede calificar como una «concesión benévola» (Prieto 2011, p. 328).

Si se entiende la medicina como una ciencia, un arte y una vocación; como un llamado a ejercer una profesión con atención a la verdad científica, con fidelidad a la ética y su propia deontología y que, en su ejercicio, hay una conciencia de la libertad, entonces tiene que haber también una libertad de la conciencia. Imponer al médico una obligación general a realizar abortos y o eutanasias puede calificarse, en principio, como un atentado al sentido último de su profesión e, incluso, a su dignidad personal y al libre desarrollo de su personalidad al tratarse de profesionales que por su peculiar vocación están comprometidos humana y profesionalmente con la defensa de la vida humana (Aparisi y López 2006, p. 42).

La obligación general de realizar abortos y eutanasias subvierte el fin de la medicina, y, por lo tanto, es ilegítima. Tampoco puede ser impuesta por una norma heterónoma. Esta nueva obligación debe ser enervada con el recurso de la objeción de *ciencia* o profesional. Esta tiene por fin «resistir a la impostura de una malversación corruptora de la *lex artis* y, a la vez, ejercer un papel de concienciación que recupere la virtud de la misma. Desde este punto de vista, la objeción de ciencia no puede ser catalogada como una desobediencia civil sino

como el noble esfuerzo por la reconquista del deber ético de una profesión» (Rodríguez 2011).

Esta objeción «exterioriza contenidos ético–profesionales emblemáticos, tales como el respeto máximo a la vida de la tradición deontológica» (Herranz 1995, p. 549).

La diferencia entre la objeción profesional y la de conciencia es que la primera apela al fin de la medicina y la segunda a convicciones personales.

De ahí se deduce que el médico y el personal sanitario puedan negarse a ejecutar abortos y/o eutanasias sin proclamarse objetores técnicamente. «Le basta hacer notar que la muerte directa de una vida humana no entra dentro de la *praxis* específicamente médica, es decir, terapéutica de su profesión» (Navarro–Valls 1995, p. 109).

En este artículo se plantea junto a otros que, la objeción del médico a realizar eutanasia o abortos «es un recurso a la *ciencia*» o estrictamente profesional, en cuanto se considera que la profesión médica obliga a preservar y restaurar la salud y, en todo caso, a procurar conservar la vida, no a destruirla.

> La imposición de un deber legal en ese sentido, no iría contra una determinada ideología que atribuya supremacía a la vida y, por tanto, contra las convicciones ideológicas de algunos médicos en particular; tal imposición sería, más bien, contraria a la razón de ser de la profesión médica y, por tanto, contraria a su ética profesional, por lo que tal imposición, además de ser arbitraria, sería ilegítima (Souto Paz 1995, p. 150).

En suma, las razones del médico para no realizar abortos ni eutanasias son propias de su profesión. El aborto y la eutanasia no son terapéuticos «no forman parte de la ciencia o del arte de curar, es exactamente lo contrario de lo que debe buscar un médico con su actividad: no sólo no cura, sino que mata. Por otra parte, es contrario a la *lex artis* y, es de esperar, a la libertad profesional del médico para elegir, y proponer, el tratamiento más adecuado» (De Martini 2012, p. 16).

Conclusión

De las reflexiones anteriores es posible sostener que, la conciencia en cuanto lugar de la integridad moral de toda persona da lugar, en determinadas

circunstancias, a la correspondiente objeción lo que se considera a la vez un derecho humano fundamental. Este derecho es compatible con la profesión médica.

En segundo término, la conciencia moral recomienda una conducta determinada —un bien— atendido que es capaz de avizorar un orden natural, superior y objetivo. El fin de hacer el bien y nunca el mal que profesa la medicina responde a ese marco superior y se concretiza en su *lex artis*. De allí que la incompatibilidad entre objeción de conciencia y profesión médica por algunos planteada surge de una visión limitada del problema. Por otro lado, difícilmente el aborto y la eutanasia pueden ser considerados como beneficentes.

En tercer lugar, en el contexto actual algunos plantean la pretensión del dominio sobre la vida, erradicando el dolor, el sufrimiento y la enfermedad, lo que algunos llaman «medicina desiderativa». Es decir, una medicina del deseo que busca la transformación de la naturaleza humana y no la recuperación de un orden natural perdido. Se desconoce así un orden objetivo sobre el cual no es posible un dominio genuino. La única forma de potestad, aunque aparente, es la que se da por la creación de leyes positivas, que en definitiva no pueden ir más allá de una declaración teórica sin efecto práctico. Esto por la sencilla razón de que el fin de la ley positiva es diverso y debe respetar el orden superior de la ley natural según las tradiciones jurídicas que conforman el Derecho occidental. De allí que toda ley positiva debe buscar garantizar una justa convivencia social, asegurar el bien común, la defensa de los más vulnerables, sus derechos fundamentales entre ellos el derecho inviolable a nacer y permanecer vivo. También el derecho a ejercer la medicina de acuerdo a su telos inmemorial.

Se estima que imponer a los médicos la realización de acciones que violen el fin de su arte constituyen ilícitos morales y jurídicos. El médico debe abstenerse de realizar dichos actos haciendo valer su deber de respetar el telos de su profesión. Es más, debe alegar que le asiste el deber general y también jurídico y moral de ser garante de la vida del vulnerable como bien superior, sobre la autonomía y libertad de los eventuales solicitantes.

La recta conciencia y la ley positiva deben estar vinculadas a una verdad externa y de validez intersubjetiva. Nunca será lícito obedecer la ley impone una conducta injusta.

El gran objetor de conciencia, Tomás Moro, lo fue no por fundar el dictado de su conciencia sobre sí misma, sino en una reflexión, estudio e indagación de la injusticia objetiva de la ley y en el dictamen de que no es posible, ni siquiera para evitar males mayores, cumplir el deber legal porque de obrar así se haría cómplice de dicha injusticia.

Lo dicho hasta ahora, abre el campo de la reflexión acerca de la educación de la conciencia moral en diversos sentidos. En primer lugar, hacia una actitud humana de apertura hacia algo superior y objetivo, hacia un dejarse iluminar por aquello que no es el propio yo, ni que tampoco es una pura horizontalidad consensuada. Se trata, evidentemente, de la actitud de apertura a la verdad. En segundo lugar, hacia el valor de la integridad moral, lo que algunos llamarían, el valor de una buena intención. El acentuar este aspecto, salvaguarda a la persona de concepciones utilitaristas que tasan los actos humanos únicamente según el provecho o la ganancia personal o comunitaria. Por último, hacia la genuina reflexión moral para la cual no existen recetas certeras y estandarizadas, ni, necesariamente, de leyes positivas para adjudicar moralidad.

La objeción de conciencia se trata, pues, de un desafío educativo y social para culturas pluralistas, como es la occidental, y de un reflejo de las dificultades propias de dichas culturas que debe ser abordado a partir de múltiples perspectivas y desde distintas disciplinas.

Referencias

Aparisi, Ángela y José López (2006). «El derecho a la objeción de conciencia en el supuesto del aborto» Persona y Bioética 10, no. 1: pp. 35–51.

Asamblea General de las Naciones Unidas resolución 217 A (III) (1948). «La Declaración Universal de Derechos Humanos». Naciones Unidas. 10 de diciembre de 1948. https://www.un.org/es/universal-declaration-human-rights/.

Dworkin, Ronald (1994). *El dominio de la vida; una discusión acerca del aborto, la eutanasia y la libertad individual.* Trad. de Ricardo Caracciolo y Victor Ferreres. Barcelona: Ariel.

De Martini, Siro (2012). *El médico frente al aborto.* Buenos Aires: Educa.

Finnis, John. (1991). *Moral Absolutes. Tradition, Revision and Truth.* Washington D.C.: The Catholic University of America Press.

Giubilini, Alberto (2016). «Conscience». En: *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*, editado por Edward N. Zalta. Stanford CA: Metaphysics Research Lab, Stanford University. Consultado el 26 de diciembre de 2019. Disponible en: https://plato.stanford.edu/archives/win2016/entries/conscience/.

Herranz, Gustavo (1995). «La objeción de conciencia de las profesiones sanitarias». *Scripta Theologica* 27, no. 2: pp. 545–63.

Kaczor, Christopher (2012). «Conscientious Objection and Health Care: A Reply to Bernard Dickens». *Christian Bioethics: Non–Ecumenical Studies in Medical Morality* 18, no. 1: pp. 59–71. https://doi.org/10.1093/cb/cbs008.

Kuře, Josef (2016). «Conscientious objection in health care». *Ethics & Bioethics* 6, no. 3–4: pp. 173–180. https://doi.org/10.1515/ebce-2016-0018.

May, Thomas (1995). «Conscience». En: *Encyclopedia of Bioethics*, editado por Warren T. Reich, pp.513–19. New York: Simon and Schuster.

Navarro–Valls, Rafael (1993). «La objeción de conciencia al aborto: nuevos datos», En: *La objeción de conciencia*, editado por Vidal Guitarte y Escrivá Javier. Valencia: Generalitat Valenciana, Conselleria d'Administració Pública.

Navas, Alejandro (2002). Cultura de la vida en la sociedad contemporánea. *Reflexiones Académicas de la Universidad Diego Portales* 14: pp. 141–167

Pellegrino, Edmund (2008). *The Philosophy of Medicine Reborn: A Pellegrino Reader*. Indiana: University of Notre Dame Pess.

Prieto, Vicente (2011). *Estado laico y libertad religiosa. Antecedentes y desarrollos de la Constitución colombiana de 1991*. Universidad de La Sabana: Biblioteca Jurídica Diké.

Ramos, Paulina, y Paula Bedregal (2017). «La ética médica en discusión: análisis de los principales temas sobre ética médica en la práctica clínica tratados en revistas nacionales de Medicina y Bioética 1998–2013». *Acta bioethica* 23, no. 1: pp. 71–81. https://dx.doi.org/10.4067/S1726-569X2017000100071

Rodríguez, Esteban (2011). «Fundamentación deontológica para una objeción de ciencia al diagnóstico prenatal eugenésico» En: *Entender la objeción de conciencia: Jornadas de Bioética de la Universidad Católica San Antonio*, coord. por Gloria María Tomás y Garrido. Murcia: Universidad Católica San Antonio de Murcia.

Sánchez–Caro, Javier (2010). «La objeción de conciencia sanitaria». *Revista de la Escuela de Medicina Legal* 19, no. 1: pp. 23–29.

Savulescu, Julian (2006). «Conscientious Objection in Medicine». *BMJ* 332 (7536): pp. 294–97. https://doi.org/10.1136/bmj.332.7536.294.

Serrano Ruiz–Calderón, J.M. (2008). «Eutanasia y objeción de conciencia». *Anuario de Derechos Humanos. Nueva Época* 9: pp. 501–25.

Souto Paz, José Antonio (1995). *Derecho eclesiástico del Estado : el derecho de la libertad de ideas y creencias*. 3ª ed. Madrid: Pons.

Zúñiga, Yanira (2013). «Una propuesta de análisis y regulación del aborto en Chile desde el pensamiento feminista». *Ius et Praxis* 19, no. 1: pp. 255–300.

Francisco Javier León Correa

Valores desde la Bioética para una educación ciudadana

RESUMEN: Bioética es igual a diálogo, a comunicación, a elaboración de normas que queremos sean de todos y construidas entre todos, universales. La Bioética debe contribuir así a un lenguaje universal que trascienda las diferencias culturales o filosóficas, basada en el sentido común. Pero además es misión de la ética orientar esas posibilidades de la comunicación de la globalización y la universalización hacia un destino, un deber ser que favorezca la vida buena de las personas. No una vida buena ideal, absoluta, a la que se ajusten todos, sino a la vida buena particular, cotidiana, querida y deseada por cada uno.

PALABRAS CLAVE: Bioética; Educación en valores; Ciudadanía.

Values from Bioethics for citizen education

ABSTRACT: Bioethics is equal to dialogue, communication, to the elaboration of standards that we want to be of all and built among all, universal. Bioethics must thus contribute to a universal language that transcends cultural or philosophical differences, based on common sense. But it is also the mission of ethics to orient these possibilities of communication from globalization and universalization towards a destiny, a duty to be that favors the good lives of people. Not a good ideal life, absolute, to which all are adjusted, but to the particular good life, daily, loved and desired by each one.

KEYWORDS: Bioethics; Education in Values; Citizenship.

Artículo [SP] | ISSN: 2386-3994 | Recibido: 15–Diciembre–2019 | Aceptado: 27–Diciembre–2019.

Valores fundamentales para una educación ciudadana

Hay valores que son condición de posibilidad, requisito indispensable, para un modelo de sociedad. Si entendemos que hay un mínimo de *vida buena* inexcusable para los individuos que viven juntos, entonces ciertas condiciones deberán ser cumplidas. (valores kantianos literalmente ineludibles, como la libertad o la dignidad).

► **Francisco Javier León Correa**, Centro de Bioética, Universidad Central de Chile, Chile. **Autor de correspondencia**: (✉) francisco.leon@ucentral.cl.

La democracia promete procedimientos amistosos para dar solución a los conflictos políticos, pero es un método, no el contenido de una decisión. Son valores en cuanto permiten el respeto y la convivencia incluso en quienes se adhieren a diversas visiones de la vida, entre quienes aceptan diferentes valores materiales y concretos; entre quienes, en resumen, se reconocen en distintas identidades (Zagrebelsky 2010, p. 13).

Falta de comunicación

Por otro lado, se ha señalado la despersonalización de las relaciones en un mundo globalizado de redes sociales, donde prima la comunicación anónima y no el respeto hacia la persona individual. Vivimos, según Han, en un enjambre de ruidos sin significados permanentes, sin lenguaje propiamente dicho, donde todos hablan y oyen, y casi nadie escucha (Han 2014, p. 15). Se ha producido una descomposición de la vida social, con el fracaso de la conciencia moral social, según Touraine (2013, p. 52 y ss).

Deseo de comunicarse: somos en comunicación, somos ideas e ideales comunicados mediante el lenguaje, que nos integra en la familia primero, en las comunidades y la sociedad después, y finalmente nos hace formar parte de algo más universal que llamamos humanidad, nos hace humanos.

La escucha atenta

La lengua se aprende desde muy pequeño, antes de que el niño hable, aprende a escuchar y después reproduce. Para comunicarse debemos escuchar primero: una escucha atenta (Esquirol 2015).

> La humanidad está en crisis y no hay otra manera de salir de esa crisis que mediante la solidaridad entre los seres humanos. El primer obstáculo… es la negativa a dialogar: el silencio nacido de la autoexclusión, de la actitud distante, del desinterés, de la desatención y, en definitiva, de la indiferencia (Bauman 2016, p. 24).

Lenguaje y ética en la proximidad: la ética del tú y el nosotros

Siempre acabamos por volver a la casa. La casa es siempre el símbolo de la intimidad descansada, asentamiento, reposo, detención (Bauman 2016, p. 40). El

lugar donde se nos acoge y acogemos, la ética de la segunda persona, del próximo que también es nuestro prójimo.

Es el sitio de los valores primarios: familia, amor, amistad, solidaridad, paz. Patocka menciona la aceptación para poner de relieve que la acogida esencial es la que procede del prójimo. El otro es la casa primordial (Patocka 2004, pp. 40–41).

Si bien el gesto de las manos al acoger se asemeja primeramente al del abrazo, también se parece al gesto que conforma y mantiene la comunidad. Urge repensar la comunidad más allá de la unidimensionalidad neoliberal, de la abstracción comunista y de las restricciones del comunitarismo. La casa y el don (o la generosidad) son un buen punto de partida.

Construir una ética con todos. Vivir con los extraños, con 'ellos'.

Los valores y las virtudes son absolutamente necesarios para una sociedad humana buena, o al menos decente (Margalit 1997). Las virtudes no son cualidades que agradan socialmente, ni las disposiciones que fortalecen la voluntad para cumplir el deber, «son las excelencias en las que se va forjando el sujeto moral desde la infancia, desde la comunidad familiar y desde la escuela para querer, en este caso, lo justo y para poder descubrir lo justo» (Cortina 2010, p. 18). Tienen un importante papel en la moralidad y desde luego en la forma de vivirla en común, como moral social.

Vivir con	Acogida	Cuidado	identidad/respeto	perdón	vivir juntos
Tolerancia	**Empatía/ diálogo**	**compasión**	**reconocimiento**	**inclusión**	**solidaridad**
conflicto	pasividad	irritabilidad	agravio moral	marginación	sin sentido

Cuadro 1. Principios/ Virtudes/ Consecuencias personales y sociales positivas y negativas

La tolerancia: vivir con los otros

La ética no está sólo a merced de una cultura o de su tiempo, ni tolerar equivale a dar por buenos los valores vigentes en una sociedad. Pues los valores no son algo dado, que manifiestan lo que somos, sino también lo que aún no somos y

queremos ser. Tolerar sin más lo que somos entraña abrir la puerta a no tolerar lo que pensamos que debemos ser.

> La tolerancia es uno de los acompañantes de los derechos humanos, y se coloca del lado de la ética, porque muchas veces se necesitará más allá de la justicia, para aceptar ideales de vida buena. Es decir, se escapa de la filosofía política y entra en el terreno de la ética, en cuanto que toca la solidaridad de los ciudadanos, de la sociedad civil (Beuchot 2007, pp. 89–106).

Así, podremos convivir con los otros, no solamente vivir juntos y apiñados, en expresión de Bauman, con gente problemática, molesta, indeseados y en definitiva, inadmisibles (Bauman 2016, pp. 81–88).

Deseo de diálogo. Querer escuchar y también hablar

No es menor el error de entender el consenso como un procedimiento formal, como un mecanismo legitimador de normas, que nada tiene que ver con la forma de vida en la que, en último término, se apoya. Y no sólo porque el consenso, así entendido, tienda a identificarse con la regla de las mayorías, que —como todos sabemos— es un mal menor, necesitado de grandes enmiendas; ni tampoco porque los consensos fácticos no constituyan garantía suficiente de la corrección de las decisiones, y haya que apelar a un consenso ideal como idea regulativa y como canon para la crítica; sino porque un mero procedimiento, separado de la forma de vida desde la que surge y en virtud de la cual cobra significado, es un mecanismo irrelevante.

A la moral le preocupan también los máximos, no sólo los mínimos normativos; le preocupan también los valores en los que merece la pena empeñar la vida (Cortina 2010, pp. 155–159).

La empatía y la acogida

Uno de los nombres para la capacidad de ser afectados por el dolor del otro es el de la empatía. «Vean ustedes cuando un niño nace —comenta Ricoeur—: por el solo hecho de que esté allí, él obliga… Cuando lo frágil no es algo, sino alguien…

ese alguien nos aparece como confiado a nuestros cuidados, puesto a nuestro cargo» (Ricoeur 2003, p. 129).

Lo que quiere decir ser capaz de reconocimiento, «¿No viene el relato del buen samaritano a incluir la desproporción y la fragilidad en las relaciones intersubjetivas como provocación para dar el paso a una reflexión sobre la dialéctica 'dar–recibir' sin esperar nada a cambio? ¿No denuncia, por otra parte, la necesaria relación entre una lógica de la equivalencia, propia de todo anhelo de justicia y una lógica de la sobreabundancia que sella la gratuidad de las relaciones interpersonales?… ¿No representa acaso la figura del que se deja obligar por la fragilidad del otro?» (Mena 2007, pp. 78–79).

La compasión y el cuidado

A la repetición, el contraste, el gozo y la dificultad que caracterizan la cotidianidad, hay que añadir el punto más decisivo de todos, la proximidad. De hecho, para nosotros, asumir la propia existencia, hacernos cargo de ella, no significa que debamos alejarnos de la vida cotidiana, sino relacionarnos con el mundo sin dispersión, sintiendo la proximidad de la compañía que reúne, que no es la de la utilización ni de la mera contemplación. Nuestro existir es un permanecer en la proximidad, cuidando más que dominando, enraizándonos en la compañía cotidiana, no en los elementos impersonales, sino en la calidez humana (Esquirol 2015, pp. 58–62). Al con–movernos, las emociones nos señalan un horizonte ético al que podemos acceder por la razón después.

Únicamente el servicio a las personas más débiles lleva a la paz porque pone de relieve lo que la cultura contemporánea —sin haber digerido todavía muy bien el discurso ilustrado sobre la autonomía— ha desestimado muy pronto: la mutua dependencia. «No puede haber compasión… sin solidaridad» (Sznaider 2001, p. 96), sin acción efectiva de cuidado. La empatía puede darse de forma teórica, pero lleva enseguida a la práctica de la compasión y el cuidado.

Respeto, reconocimiento e identidad

La base es el respeto por el otro, «el honramiento de la dignidad del otro» que lleva a vivir no sólo con el otro, sino vivir hacia el otro (Sinay 2014, pp. 115–125).

Reconocimiento negativo, como exponen Honnett (1996) o Margalit (1997), para evitar la humillación, desprecio o crueldad con grupos sociales devaluados o desestimados por la sociedad, y construir una sociedad decente en que las instituciones no humillen a los individuos. Pero también positivo, como reivindicación de las diferentes culturas (Benhabid 2006) y como reivindicación ética que lleve a decisiones políticas de justicia y de avance en la igualdad social (Fraser 1997).

Son dos niveles en el reconocimiento: el del individuo y sus aspiraciones y formas de vida, por uno o varios grupos de pertenencia; y el reconocimiento aprobatorio de los signos identitarios de una minoría por parte del grupo anfitrión. Es el reconocimiento de los demás lo que nos construye como personas. La identidad proporciona, entre otras cosas, una fuente más de valor, una que nos ayuda a encontrar un camino entre esas opciones morales razonables. Adoptar una identidad, hacerla mía, es verla como el factor que estructura mi camino en la vida (Appiah 2007, p. 58).

El reconocimiento está en la base de la ética, y es una de las principales motivaciones humanas. Puede basarse en el diálogo, pero también, más allá, en las experiencias fundamentales que subyacen y sostienen la mayoría de los discursos sobre interculturalidad, experiencias como la de la identidad, el reconocimiento, el diálogo, el encuentro, la solidaridad (Esquirol 2005).

Inclusión y perdón

Todo estado y sociedad o todo individuo o persona han de ser responsables e inclusivos. La responsabilidad constituye el valor que permite pensar un tipo de cohesión social alternativo al proporcionado por nociones como la de la identidad o por cualesquiera apelaciones a sentimientos de pertenencia. Una sociedad que garantice indiscriminadamente el ejercicio de la reclamación de responsabilidad apelando a derechos bien definidos en el espacio público ofrece a sus ciudadanos el argumento más pragmático a favor de la aspiración a una vida buena en común, inclusiva de todos.

Para ser inclusivos es necesario primero perdonar. En el gesto de perdonar se expresa la soberanía del yo que, en su plena autonomía, se enfrenta a otro yo, El perdón significa la supresión del resentimiento (Esquirol 2005, p. 35). Perdonar las faltas de otros, persona individual, o grupo, o comunidad, o país. Sólo así el

perdón mismo adquiere una posibilidad y se nos revela como horizonte de emancipación (Esquirol 2005, pp. 24–25).

Estimarse recíprocamente presupone que se comparten ciertos valores porque sólo a la luz de éstos puede manifestarse por qué las capacidades o propiedades del otro son de relevancia positiva para la praxis común de vida; por tanto, cualquier forma de solidaridad, entendida como estimación recíproca, depende de la condición previa de que exista un horizonte de valores compartidos intersubjetivamente (Honneth 1996, p. 297). Con la inclusión se reafirma la identidad, se evita el agravio moral, se favorece el perdón, y se posibilita la solidaridad.

Solidaridad más allá de la justicia

Si el hombre es capaz de volverse un agente abusivo y contrafigura de la proximidad, también puede reconocer y dar gratuitamente más allá de las exigencias de la reciprocidad (Mena 2007, p. 281). Es lo que llama Levinas la «lógica del don».

La posibilidad de decidir políticamente que la sociedad alcance un nivel de bienestar general apropiado, pero que no segmente a los grupos marginales y que prohíba, en general, las exclusiones sociales, depende cada vez más de reflexiones sobre la justicia, y depende también, sobre todo, de que amplios estratos de la población tengan la sensibilidad para percibir los casos en que la solidaridad de la ciudadanía estatal puede verse lesionada.

El Estado sigue teniendo la responsabilidad social por la exclusión, pero tiene unos límites claros al recurrir solamente a criterios de justicia para la reinserción de los excluidos: no basta en definitiva solamente con la justicia, sino que pueden ser más apropiadas a veces la familiaridad y la ayuda mutua, pasando de una ética de la justicia a una moral de la justificación.

Podemos concluir que la respuesta ética trata de ayudar a construir sujetos agentes solidarios, personas, y no solamente individuos. Las interrelaciones personales pasan a ser «un intercambio comunicacional que es el lugar de gestión del sentido y de la legitimidad de las aspiraciones, necesidades o productos, que tienen que conservar, al menos como tensión, una estructura universal de solidaridad» (Mena 2007, p. 140). En definitiva, se propugna no sociedad de masas, estructurada en una lógica de los derechos y la contraprestación de

servicios o acciones asistenciales (Catel y Duvoux 2014, pp. 82–85), sino una sociedad de personas e instituciones solidarias que dan sentido y legitimidad.

Propuestas y conclusiones

No nos conformamos con ser solo ciudadanos empoderados en una democracia participativa (Menéndez y Spinelli 2006), que ya es un ideal lejos de la realidad cotidiana. Debemos ser ciudadanos solidarios: es necesaria una ética cívica que lleve al reconocimiento cordial, en palabras de Adela Cortina (2010), complementando la ética de mínimos con las diferentes propuestas de felicidad en la sociedad.

Debemos fomentar los valores relacionales próximos y los valores relacionales sociales.

En el plano individual es precisa una buena formación en valores. En el plano social, debemos construir comunidades e instituciones de solidaridad. Es lo que ha llamado «la razón humanitaria» (Fassin 2016). No bastan los sentimientos morales. La compasión debe generar acciones y una «política de la compasión de gobiernos humanitarios», para favorecer la existencia cotidiana de los seres humanos. Y no solo los gobiernos y el Estado, sino las colectividades territoriales, los organismos internacionales y las instituciones sociales de solidaridad.

No solo tolerancia, llegar a la inclusión.

No solo derechos y deberes, llegar a la solidaridad y a la fraternidad.

El pesimismo no es razonable (Innerarity 2018, pp. 177–180)

La esperanza en un mundo mejor es, en frase de Ricoeur, «la pasión por lo posible».

Y es posible e ideal práctico construir una sociedad solidaria y comunicativa, basada en el diálogo.

Referencias

Appiah, Kwame Anthony (2007). *La ética de la identidad*. Buenos Aires: Katz.

Bauman, Zygmunt (2016). *Extraños llamando a la puerta*. Buenos Aires: Paidós.

Bauman, Zygmunt (2016). *Extraños llamando a la puerta*. Buenos Aires: Paidós.

Benhabid, Seyla (2006). *Las reivindicaciones de la cultura. Igualdad y diversidad en la era global*. Buenos Aires y Madrid: Katz Barpal Editores.

Beuchot, Mauricio (2007). «La tolerancia como acompañante ético de los derechos humanos». En: *Temas de ética aplicada*. México: Editorial Torres Asociados.

Catel, Robert y Nicolás Duvoux (2014). *El porvenir de la solidaridad*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.

Cortina, Adela (2018). *Justicia cordial*. Madrid: Trotta.

Cortina, Adela (2010). *Justicia cordial*. Madrid: Trotta.

Esquirol, Josep María (2005). *Uno mismo y los otros. De las experiencias existenciales a la interculturalidad*. Barcelona: Herder.

Esquirol, Josep María (2015). *La resistencia íntima. Ensayo de una filosofía de la proximidad*. Acantilado: Barcelona.

Fassin, Didier (2016). *La razón humanitaria*. Buenos Aires: Prometeo Libros.

Fraser, Nancy (1997). *Justice interruptus*. London: Routledge.

Han, Byung–Chul (2014). *En el enjambre*. Barcelona: Herder.

Honneth, Axel (1996). *La lucha por el reconocimiento*. Barcelona: Gedisa.

Innerarity, Daniel (2018). *Política para perplejos*. Barcelona: Galaxia Gütemberg.

Margalit, Avishai (1997). *La sociedad decente*. Barcelona: Paidós.

Mena, Patricio (2007). «Solidaridad e invención del prójimo. Variaciones sobre el sí mismo como todo en la filosofía de Paul Ricouer». En: *Filosofía y solidaridad*, compilado por M. Figueroa y D. Michelini. Santiago: Universidad Alberto Hurtado.

Menéndez, Eduardo L. y Hugo G. Spinelli (coord.) (2006). *Participación social, ¿para qué?* Buenos Aires: Lugar Editorial.

Patocka, Jan (2004). *El movimiento de la existencia humana*. Madrid: Encuentro.

Ricoeur, Paul (2003). «Responsabilité et fragilité». *Autres temps. Cahiers d'ethique sociale et politique* 76–77: pp. 127–141.

Sinay, Sergio (2014). *La falta de respeto*. Buenos Aires: Capital Intelectual.

Sznaider, Natan (2001). *The Compassionate Temperament: Care and Cruelty in Modern Society*. Oxford: Rowman & Littlefield.

Tourain, Alain (2013). *Después de la crisis*. México: Fondo de Cultura Económica.

Zagrebelsky, Gustavo (2010). *Contra la ética de la verdad*. Madrid: Trotta.

.

Pilar León Sanz

Una propuesta para la docencia de la Bioética. La contextualización histórica de la práctica biomédica

RESUMEN: El artículo hace referencia al debate sobre la enseñanza de la Bioética en el ámbito de las profesiones de la salud y propone aplicar una perspectiva histórica al aprendizaje de la disciplina. La visión histórica facilita la perspectiva crítica de la contingencia en la producción y circulación del conocimiento científico–médico y revela al mismo tiempo, la especificidad de las fuerzas sociales, económicas y políticas que dan forma a los juicios éticos y a sus consecuencias. La perspectiva temporal contribuye, además, al aprendizaje de una bioética dirigida a la toma decisiones, también las habituales o cotidianas.

PALABRAS CLAVE: Bioética; Educación Biomédica; Historia de la Medicina; Profesiones de la Salud.

A proposal for teaching of Bioethics. Historical contextualization of biomedical practice

ABSTRACT: The article analyses the debate on the teaching of Bioethics in the field of health professions. It proposes to apply a historical perspective for teaching and learning the discipline. The historical vision facilitates the critical perspective of the contingency in the production and circulation of scientific–medical knowledge and reveals at the same time, the specificity of the social, economic and political forces that shape ethical judgments and their consequences. The temporary perspective also contributes to the learning of a bioethics aimed at decision–making.

KEYWORDS: Bioethics; Biomedical Education; History of Medicine; Health Professions.

Artículo [SP] | ISSN: 2386-3994 | Recibido: 26–Diciembre–2019 | Aceptado: 27–Diciembre–2019.

La bioética, disciplina académica

Según las dos primeras ediciones de la *Encyclopedia of Bioethics*, podría definirse la Bioética como el «estudio sistemático de la conducta humana en el área de la ciencia de la vida y de la salud, examinada a la luz de los valores y de los principios

► **Pilar León Sanz**, Departamento de Humanidades Biomédicas, Universidad de Navarra, España. **Autor de correspondencia**: (✉) mpleon@unav.es — iD http://orcid.org/0000-0003-0247-6101.

morales» (Reich 1978, 1995). Pero la Bioética no se identifica sólo con una doctrina. Existe una marcada diversidad de paradigmas debido a la pluralidad de contextos culturales, de corrientes y escuelas filosóficas, de ideologías políticas y de entornos económicos donde se han originado (Callahan 1995, p. 182). Tampoco se refiere a una única área de estudio: la «Bioética no sólo responde a un particular campo de investigación humana sino que también es una disciplina académica; una fuerza política en la medicina, en la biología y en los estudios ambientales; y una perspectiva cultural significativa» (Callahan 1995, p. 248). La difusión de la Bioética, aparecida en Estados Unidos en la década de 1970, se debe precisamente a su dimensión académica.[1]

Académicamente, la Bioética sería una teoría ética dedicada especialmente al estudio de cuatro ámbitos: a) cuestiones relacionadas con las profesiones de la salud; b) el campo de las investigaciones biomédicas; c) aspectos sociales inherentes a las políticas sanitarias, como las orientaciones sobre la planificación familiar y el control de la natalidad; d) lo relacionado con la intervención sobre la vida de los seres vivos y, en general, lo que se refiere al equilibrio del ecosistema.

Aquí nos vamos a referir a la docencia y al aprendizaje de los dos primeros aspectos, los que hacen referencia a las profesiones de la salud. La Bioética se presenta, junto con la ciencia experimental, como uno de los elementos constitutivos de estas profesiones.

Como se ha comentado, la Bioética integra elementos y paradigmas diversos como los propios de una ética médica tradicional hipocrática, la teoría principialista o las teorías que sustentan los valores y las conductas en la confianza de la sociedad hacia los profesionales de la salud, como es el caso de los profesionalismos (Royal College of Physicians 2005).

[1] La «bioética» del oncólogo Van Rensselaer Potter II (1911- 2001), autor del témino inglés, permaneció al margen del desarrollo académico, mientras que André Hellegers (1926-1979), fundador del *Joseph and Rose Kennedy Institute for the Study of Human Reproduction and Bioethics* en Georgetown University, ganó la precedencia en cuanto a la difusión y desarrollo de la Bioética. Algunos de los hitos de la constitución de la Bioética como disciplina académica son: la formación del consejo editorial para la *Encyclopedia of Bioethics* (curso 1972-1973); el uso del término *bioética* para la catalogación de la Biblioteca del Congreso (abril de 1974; la organización de la *Bibliography of Bioethics*, organizado por Leroy Walters (1975); la incorporación del término *bioética* como *Medical Subject Headings* (MSH) en la National Library of Medicine (1978) (León Sanz 2007).

En primer lugar, el artículo hará referencia al debate sobre la enseñanza de la Bioética en el ámbito de las profesiones de la salud y en un segundo momento propondremos aplicar una perspectiva histórica al aprendizaje de la disciplina.

¿Es posible enseñar/aprender bioética?

Desde hace tiempo, la docencia de la Bioética es, en si misma, objeto de debate. Mientras algunos mantienen que las profesiones de la salud desarrollan actividades intrínsecamente éticas en las que hay que formarse (Pellegrino 1978; Loewy 1994), otros consideran que no tiene sentido esa enseñanza en una sociedad plural donde las opiniones morales de los individuos difieren y son, en último término, un asunto personal. Además, es común la creencia de que los estudiantes de las profesiones de la salud llegan a la universidad con un carácter moral ya fraguado, por lo que no tiene sentido abordar objetivos pedagógicos, que no van a cambiar unas actitudes morales establecidas (Strong 1992; Culver 1985). A esas razones se unen otras de tipo disciplinar, que no son menores en la controversia: la escasez de tiempo en los planes de estudio para las especialidades clínicas, la actitud de rechazo entre profesores y estudiantes (Jones 2014), o la carencia de profesores con suficiente formación específica. De hecho, la enseñanza de la Bioética presenta grados de asentamiento y maduración dispares en las universidades, aunque con el tiempo se ha generalizado (Herranz 2013).

La docencia de la Bioética ha de tener en cuenta, entre otros aspectos, la comentada pluralidad intrínseca de la disciplina y su carácter interdisciplinar, pero el artículo insiste en la importancia de contar con una aproximación histórico–médica a los dilemas éticos propios de la práctica y de la investigación biomédicas. La Bioética se aplica a situaciones supeditadas a contextos histórico–sociales concretos, por lo que la visión histórica facilita la perspectiva crítica de la contingencia en la producción y circulación del conocimiento y revela al mismo tiempo, la especificidad de las fuerzas sociales, económicas y políticas que dan forma a los juicios éticos y a sus consecuencias (Jones 2014). La perspectiva temporal contribuye, además, al aprendizaje de una bioética dirigida a la toma decisiones, también las habituales o cotidianas.[2]

2 En efecto, aunque en el ámbito de la Bioética es frecuente discutir sobre situaciones dramáticas, de difícil solución, como señala Quarini (2010), lo habitual es que los estudiantes y los profesionales de la salud tengan que aplicar la Bioética a realidades cotidianas como el proceso de informar al

La aproximación histórica en un aprendizaje por competencias

Actualmente, la enseñanza por competencias guía la mayoría de los sistemas educativos, muy especialmente en el ámbito de las ciencias de la salud (DelVecchio Good 1995). La idea de *competencia* como método docente considera tanto el conocimiento, como la experiencia práctica, la aptitud y la idoneidad del que aprende.[3] Estudiantes y profesionales se enfrentan a una amplia variedad de competencias, que han de adquirir y que han sido diseñadas, sobre todo, por asociaciones educativas o profesionales, como la American Association of Medical Schools (Englander 2013; Nasca 2012). Un enfoque similar caracteriza las Directivas de las Facultades de Medicina en España y en otros países del entorno (Aneca 2012). Aunque ya han aparecido nuevos enfoques sobre el modo de considerar las competencias docentes, como el Proyecto Milestone, que supone la existencia de *hitos* o puntos significativos en el rendimiento, y en un desarrollo gradual de las competencias. O bien, las *actividades profesionales acreditables o confiables* (EPA) que implican poder demostar la capacidad de realizar determinadas actividades propias de la profesión (Irby 2010; ACGME 2016).

El programa hegemónico de aprendizaje por competencias ha suscitado discrepancias y críticas (Jones 2011) porque los requerimientos burocráticos del sistema ejercen una enorme influencia en el modo de conceptualizar y aplicar los métodos docentes (Jones 2014). Además, hay quien señala que el sistema de competencias puede ser útil para las ciencias experimentales, pero no tanto para

enfermo o a su familia, el modo de obtener el consentimiento informado, la confidencialidad, la asignación de recursos, … Una revisión de NEJM Journal Watch destaca que el descuido en las cuestiones ético-médicas, también las que parecen menores, puede ser *devastador* para el hospital, y *destruir* la tarea de crear una disposición de integridad moral (Huang 2016). Numerosos autores señalan la conveniencia de traer la Bioética «al pasillo del hospital, a la cabecera del enfermo, a la consulta ambulatoria, al encuentro cotidiano del médico común con el enfermo común, en cada uno de los cuales, se plantean problemas éticos, menores, pero significativos» Herranz (2013), p. 257. Sobre esta cuestión, GMC 2015; McDougall y Sokol 2008; Doyal 2001; León Sanz 2017.

3 En Medicina, el aprendizaje por competencias fue impulsado por instituciones norteamericanas como el *Liaison Committee on Medical Education*, el Accreditation Council for Graduate Medical Education o el Liaison Committee for Graduate Medical Education. Existe una amplia bibliografía sobre el concepto de competencia y sobre las que ha de reunir el profesor universitario: Vaillant 2015; Amat i Salas 2010; etc.

las humanidades médicas y las ciencias sociales, como sería el caso de la Bioética (Kumagai 2014).

Para facilitar el aprendizaje de la Bioética en ese marco, propongo incluir una perspectiva histórica en la metodología docente de la disciplina, porque el binomio salud–enfermedad es una realidad históricamente contingente, cuya comprensión va variando con el transcurso del tiempo. Esta perspectiva refuerza el papel, decisivo, de la Bioética en la formación de los estudiantes y de los profesionales, ya que permite atender a la variabilidad y a la evolución de los saberes y prácticas en las diversas sociedades humanas.

En efecto, como afirmaba el gran historiador de la Medicina Henry Sigerist, «no basta tener conocimientos médicos, es necesario aplicarlos, lo que a menudo no depende del médico, sino de fenómenos de carácter filosófico, religioso, político y, sobre todo, económico... La historia social de la medicina, es decir, la historia de la sociedad humana y la historia de la medicina nos hará entender mejor dónde nos encontramos actualmente y cuáles son nuestros deberes» (1935).

La propia metodología bioética se configura de forma temporal debido a la evolución de las ideas y a la aparición de nuevas doctrinas científicas, lo cual supone la apertura de caminos inéditos de investigación, aunque lógicamente deriven de los anteriores. El científico y el profesional de la salud han de ser conscientes del legado recibido y del compromiso que adquiere para desarrollarlo en el futuro.

Otra razón que avala esta propuesta es que los profesionales de la salud no proyectan su capacidad de conocer sólo sobre sujetos y objetos en el plano del presente, sino que ha de contextualizarlos, y al conocer su pasado, ese impulso cognoscitivo se hace patente en sus actividades. Sólo así tienen sentido los debates sobre el respeto a la vida, la comunicación, el secreto profesional o el consentimiento en la asistencia o en la investigación biomédicas (León Sanz 2017). Un enfoque ahistórico no justificaría la aceptación de actos clínicos impensables hasta hace pocas décadas (Baker 2002).[4] Además, el recurso a este

[4] La aproximación desde la Historia está siendo, desde hace unos años, subrayada y utilizada por numerosos autores (Gracia 1991, pp. 46-56). Algunos incluso han llegado a tildar de estéril un enfoque atemporal y racionalista que no tenga en cuenta lo sucedido, que no analice los cambios sociales o ético-morales de la sociedad (Baker 2002). La importancia del aspecto histórico en la

enfoque no implica estar al margen de las formas pedagógicas actuales o de la «enseñanza por competencias» (Arrizabalaga 2016: Jones 2014).

En definitiva, proponemos que la formación en Bioética tenga en cuenta que una comprensión profunda de la biomedicina incluye el conocimiento de los mecanismos que explican tanto los cambios de los determinantes de la enfermedad, como los significados y el impacto de ésta en los individuos, los profesionales y la sociedad. La visión histórica ofrece una perspectiva analítica en la intersección de los procesos biológicos y sociales como las categorías de raza, etnia, género o sexualidad.

Conclusiones

La docencia de la Bioética incluye el estudio de unos principios éticos que revelan los valores profesionales y la racionalidad que encierran esas normas. La Bioética ha de incluir también la formación en los procedimientos para su aplicación práctica. Para ello, y en palabras de Arrizabalaga,

> si queremos que nuestros futuros médicos adopten un espíritu crítico, abierto y reflexivo hacia su profesión, un espíritu que impida su deslumbramiento hasta la ceguera por los innegables logros de las técnicas biomédicas y cuya guía de conducta vaya más allá del mero «profesionalismo» tradicional, la historia, junto a otras disciplinas humanísticas y socio–médicas (antropología, sociología y bioética, entre otras), debe desempeñar un papel crucial en su formación (Arrizabalaga 2016).

Esa fue también la Historia de la Medicina desarrollada por Laín Entralgo: una Historia que tiene una fundamental función ética, al explicar la propia genealogía de la ética médica, aportando a los futuros médicos —como profesionales y como ciudadanos— las claves para la comprensión de la diversidad social y cultural de la sociedad (Laín Entralgo 1978, pp. XXIX–XXXI).

La Bioética permite así reflexionar sobre los fines de la medicina, adquirir una visión más profunda de los derechos de los pacientes; realizar una valoración de los límites de la investigación y un análisis de la actividad biomédica. Se trata

Bioética se acentúa cuando se tiene en cuenta que algunos representantes de la Bioética norteamericana han negado su continuidad con el pasado (Jonsen 1998).

de una aproximación que, al revelar la evolución de las prácticas profesionales, mejora el conocimiento de la realidad biomédica.

Referencias

Amat i Salas, Oriol (2010). *Aprender a enseñar: una visión práctica de la formación de formadores*. 6ª ed. Barcelona: Profit.

Aneca (2012). *Guía de apoyo para la elaboración de la Memoria de verificación de títulos oficiales universitarios (Grado y Máster)*. Madrid.

Arrizabalaga, Jon (2016). «Historia de la medicina, una asignatura pendiente en la formación de los médicos». *Investigacion y Ciencia* 481: pp. 14–15.

Baker, Robert (2002). «Bioethics and history». *Journal of medicine and philosophy* 27, no. 4: pp. 447–474.

Callahan, Daniel (1995). «Bioethics». En: *Encyclopedia of Bioethics*, editado por Warren Thomas Reich. New York: Simon and Schuster, 1995, p. 248–251.

Culver CM; Clouser KD; Gert B, et al. (1985). «Basic curricular goals in medical ethics». *N Engl J Med* 312: pp. 253–256.

DelVecchio Good, MJ (1995). *American Medicine: The Quest for Competence*. Berkeley: University of California Press.

Doyal L. (2001). «Closing the gap between professional teaching and practice». Br Med J 322: 685e6.

Englander, R; Terri Cameron, AJ; Ballard, JD; Bull, J; Aschenbrener, C. (2013). «Toward a Common Taxonomy of Competency Domains for the Health Professions and Competencies for Physicians». *Acad. Med.* 88: pp. 1088–1094.

GMC Education (2015). *Medical Students: Professional values and fitness to practice*. General Medical Council Guidelines.

Gracia, Diego (1991). *Procedimientos de decisión en ética clínica.* Madrid: EUDEMA.

Herranz, Gonzalo (1988/2013). «El papel de la enseñanza de la ética médica en la formación del médico, I Congreso de Ética Médica, Universidad Católica de Chile, 29 julio 1988». En *Desde el corazón de la medicina*. Madrid: OMC, p. 256–266.

Holmboe, Eric S.; Edgar, Laura; Hamstra, Stan (2016). «The Milestones Guidebook». Chicago, IL.: *Accreditation Council for Graduate Medical Education* (ACGME). https://www.acgme.org/Portals/0/MilestonesGuidebook.pdf?ver=2016-05-31-113245-103.

Huang, Grace C. (2016). «A Tool to Measure Hospitalists' Morale». *J Hosp Med* 11: p. 425, rev. *Chandra S et al.* 20.

Irby, DM, Cooke, M, O'Brien, BC. (2010). «Calls for Reform of Medical Education by the Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching: 1910 and 2010». *Acad. Med.* 85: pp. 220–227.

Jones DS; Greene JA; Duffin J; Warner JH. (2014). «Making the Case for History in Medical Education». *J Hist Med Allied Sci* 70, no. 4: pp. 623–652.

Jones MD; Rosenberg A; Gilhooly JT; Carraccio CL. (2011). «Competencies, Outcomes, and Controversy—Linking Professional Activities to Competencies to Improve Resident Education and Practice». *Acad. Med.* 86: pp. 161–165.

Jonsen, Albert R. (1998). *The Birth of Bioethics*. New York: Oxford University Press.

Kumagai, AK. (2014). «From Competencies to Human Interest: Ways of Knowing and Understanding in Medical Education». *Acad. Med.* 89: pp. 978–983.

Laín Entralgo, Pedro (1978). *Historia de la Medicina*, Barcelona: Salvat.

León Sanz, Pilar (2007). «La bioética: de disciplina académica a cuestión de interés público». En: *Identidad cristiana: coloquios universitarios*, editado por Antonio Aranda. Pamplona: Eunsa, pp. 317–325.

León Sanz, Pilar (2017). «Formación y competencia docente del médico hospitalario». *Educ Med.* 18, Supl. 1: pp. 44–48.

Loewy, EH (1994). «Teaching medical ethics: Is it a waste of time?». *Cambridge Q Healthcare Ethics* 3: pp. 296–299.

McDougall R, Sokol DK (2008). «The ethical junior: a typology of ethical problems faced by house officers». *J Royal Soc Med* 101: pp. 67–70.

Nasca, TJ; Philbert, I; Brigham, I; Flynn, TC. (2012). «The Next GME Accreditation System—Rationale and Benefits». *N Engl. J. Med.* 366: pp. 1051–1056.

Pellegrino Edmund (1978). «Ethics and the moral center of the medical enterprise». *Bull New York Acad Med* 54: pp. 625–640.

Quarini, CJ (2010). «A day in the life of a junior doctor: everyday ethical encounters». *Postgrad Med J*.: pp. 1–4.

Reich, Warren Thomas, ed. (1978; 1995). *Encyclopedia of bioethics*. New York: Simon and Schuster.

Sigerist, Henry E. (1935). «L'histoire de la médecine et la sociologie médicale». *X Congreso Internacional de Historia de la Medicina. Libro de Actas*, Madrid, T. II, fasc. I, pp. 325–326.

Strong, C (1992). «Connelly JE, Forrow L. Teachers' perceptions of difficulties in teaching ethics in residencies». *Acad. Med.* 67: pp. 398–402.

Vaillant, Denise CM. (2015). *El ABC y D de la formación docente*. Madrid: Narcea.

Adrián Felipe Vásquez Escandón

Los cuatro pilares de la vida en pareja. Una propuesta de intervención psicológica

RESUMEN: Dentro del proceso de orientación y consejería de pareja, tres son los males más comunes que afectan su dinámica y aumentan las altas tasas de conflicto, separación y divorcio en la provincia, el Ecuador y el mundo: infidelidad, intromisión de terceros y problemas de dinero. Ahora bien, durante el tiempo que llevamos ejerciendo la Psicoterapia, hemos aplicado para disminuir la problemática, una propuesta de intervención psicológica, que en la clínica ha resultado de alta efectividad, a la que hemos denominado: *Los cuatro pilares de la vida en pareja*. Estos pilares fundamentales son comunicación, vida afectiva y psicosexual, ideología y, dinero.

PALABRAS CLAVE: Dificultades; Disolución; Separación.

The four pillars of couple life. A proposal for psychological intervention

ABSTRACT: Within the couple counseling and counseling process, three are the most common ills that affect their dynamics and increase the high rates of conflict, separation and divorce in the province, Ecuador and the world: infidelity, third–party interference and money problems. Now, during the time we have been practicing psychotherapy, we have applied to reduce the problem, a proposal of psychological intervention, which in the clinic has been highly effective, which we have called *The four pillars of life in couple*. These fundamental pillars are communication, emotional and psychosexual life, ideology and, money.

KEYWORDS: Difficulties; Dissolution; Separation.

Artículo [SP] | ISSN: 2386-3994 | Recibido: 26–Diciembre–2019 | Aceptado: 27–Diciembre–2019.

Introducción

Titulares como, por ejemplo: el publicado en el Diario La Hora (11–06–2011), visibilizan una cruda realidad que afecta al núcleo de la sociedad (la familia) y al núcleo de la familia (la pareja): «la tasa de divorcio en Loja es alta», que resalta las cifras del Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (INEC) y, el puesto que

► **Adrián Felipe Vásquez Escandón**, Consulta de Psicología y Psicoterapia, Hospital UTPL, Ecuador. **Autor de correspondencia**: (✉) ps.adrianfelipevasquez@hotmail.com — iD http://orcid.org/0000-0002-7495-6035.

ocupaba la provincia de Loja, en las estadísticas nacionales en ese entonces, con una tasa de: «5.6 matrimonios (duodécimo lugar) y 1.5 divorcios (octavo lugar)».

Tres años más tarde, otro diario local: La Crónica de la Tarde (04–05–2015), titula artículo: «Divorcios aumentan en Loja», señala: «215 divorcios frente a 444 matrimonios, en el primer trimestre de 2015». Y, este mismo medio de comunicación social, dos años más tarde, publica: «Matrimonios y divorcios incrementan en Loja», que según el Registro Civil, Identificación y Cedulación (RCIC), en el primer trimestre de 2017, «de 198 parejas que se casaron, 135 decidieron divorciarse», poniendo a consideración de la ciudadanía el hecho de que el matrimonio civil resulta fácil, pues tan sólo se requiere: «mayoría de edad de los contrayentes, testimonio de sí son o no solteros y expresión libre y voluntaria de las partes de establecer el contrato nupcial»; y, al parecer, divorciarse también resulta sencillo porque basta estar de común acuerdo o presentarse la causa de forma unilateral con un rango de resolución de las causas entre 03 y hasta 12 meses, aunque nos parece el plazo de crédito del dinero plástico, dependiendo de sí va o no a conciliación y de la facilidad de resolver los cinco pendientes colaterales: ruptura de la relación de pareja legalmente establecida, división/partición bienes en común (no cuentan herencias, hay que analizar capitulaciones y tener en cuenta contratos prenupciales), tenencia de los hijos, régimen de visitas y pensión alimentaria; sin merecer el hecho, de las causales especiales: infidelidad, enajenación mental, no consumación del hecho («vida íntima de pareja»), abandono del hogar (igual o mayor a 06 meses), situaciones de riesgo (como violencia intrafamiliar) y no cohabitación, convivencia o coexistencia (con el mismo rango de tiempo que el ítem anterior).

En la misma línea del párrafo anterior, Diario Expreso (22–05–2017), remarca que: «de enero a abril de 2017, en Ecuador se han disuelto 3.000 matrimonios», solamente en las notarías públicas, en un rango de tiempo entre 03 a 05 días hábiles, resultando que en algunos casos: «toda una vida juntos, se evapora, en tan solo algunos días», ésta opción considerada como 'divorcio express', está vigente desde 2016 e inscrita en el Código General de Procesos (COGEP), cumpliendo las dos condicionales estipuladas: el mutuo consentimiento y sin hijos dependientes. Al respecto, el diario El Telégrafo (10–06–2016) redacta que, en Ecuador, hoy por hoy, «divorciarse puede tardar entre 10 a 15 días», en particular cuando «no hay bienes ni hijos en común y, obviamente, es de mutuo acuerdo»; y, cuando «no hay bienes se tramita en un

juicio verbal sumario» y «de no existir acuerdo en régimen de alimentos, tenencia y visitas», será el juez de la Niñez y la Adolescencia quien hará el dictamen, en un plazo mínimo de 06 días.

El Consejo Nacional de la Judicatura (CNJ), Dirección de Comunicación Loja (2016), informa que en el cantón fronterizo de Macará, se llevó a cabo la primera sentencia de divorcio de mutuo consentimiento, con hijos dependientes, bajo la normativa COGEP, este es un «proceso voluntario», que se resuelve más o menos en 10 días hábiles, cuya audiencia pública no suele durar más de 15 minutos, para contar con los mínimos requeridos previo a disolver la sociedad conyugal y, en total, el trámite no suele ser mayor a 10 días, cuando antes solía tomar entre 05 a 10 meses, dentro de la «celeridad procesal» y la «presentación de argumentos en audiencia».

Otras cifras del INEC (2017), importantes: «divorcios aumentaron un 119.1% o de 11.715 pasaron a 25.692 separaciones legales», desde 2005 a 2015; «Galápagos 24.45%, Pichincha 23.93% y Azuay 22.05%», encabezan la lista de las provincias con mayor índice de divorcios; la «duración de los matrimonios fue de 16 años», con «un promedio de edad en hombres de 42 y mujeres de 39», en 2015; tasa de divorcio «incrementó en un 12.5%, de 2016 a 2017, fue de 17,15, con la tasa más alta de rupturas matrimoniales en Galápagos con 38.20, por cada 10.000 habitantes», en 2017; y, «el divorcio se ha incrementado en un 83.45%, en la última década, (2008 a 2018) o de 13.981 a 25.468 casos».

Para cerrar, un dato curioso, que lo saca a relucir Diario El Mercurio (03–07–2018), es que los «adultos mayores se divorcian, frecuentemente en Ecuador, por mutuo acuerdo», la cifra ascendió a «141 casos de divorcio», de este grupo etario en 2017, después de un promedio de «14.7 años de estar juntos» o luego de «31.7 años en varones y 35.9 años en mujeres, de matrimonio».

Tomando como referencia estos datos, la experiencia de más de una década de trabajo con parejas y la idiosincrasia de las familias ecuatorianas, hemos: diseñado, aplicado y evaluado nuestra propuesta de intervención psicoterapéutica, titulada: *los cuatro pilares de la vida en pareja*, la que describimos a continuación.

Los cuatro pilares de la vida en pareja

Los cuatro pilares de la vida en pareja, nace a más de lo ya señalado, producto de: nuestra formación académica, experiencia de trabajo y juicio clínico (experiencia)/actuarial (evidencia), tomando como referencia, entre otros, a «los tres males de la vida en pareja»: infidelidad (o exclusividad), intromisión de terceros (o los otros) y problemas de dinero (o los fines del presupuesto familiar).

Tiene como fundamentos teóricos, metodológicos y prácticos los enfoques de Psicoterapia Cognitivo Conductual, Psicoterapia Breve Centrada en Soluciones y Psicoterapia Integrativa Focalizada en la Personalidad, con la serie de métodos, técnicas e instrumentos correspondientes.

Lo anterior, teniendo como referente la ideología del paciente (forma de ser, pensar y actuar), parámetros de la atención ambulatorio (dispositivo, espacio y tiempo) y, caracterización del ejercicio psicoterapéutico (técnica, relación y estilo personal del tratante).

En, tres momentos claramente diferenciados, pero ampliamente relacionados: 1) evaluación (observación, entrevista y reactivos), diagnóstico (remisión/demanda, hipótesis y cuadro) y tratamiento (planteamiento, ejecución y evaluación).

El procedimiento básico a seguirse, se resumen en: a) primera entrevista psicológica, elaboración de la ficha clínica y la valoración de la pareja (y, en casos particulares, del individuo); b) devolución, donde se explica fundamentos éticos, consentimiento informado y esquema básico de trabajo; c) desde la segunda sesión, uno a uno, se trabaja los cuatro pilares (utilizando espacios de escucha, plática, reflexión, instrumentación y tareas intersesión); y, d) evaluación del proceso, cierre y alta (03, 06, 09, 12 meses, dependiendo el caso para mantener, mejorar y potenciar el cambio). Todo lo que se registra en folios, fichas, instrumentos de evaluación psicológica, epicrisis, prescripciones, observaciones, material de respaldo y otros archivos, contenidos en cada expediente.

El desarrollo de lo arriba descrito, tiene una duración de: 03 meses, 12 sesiones, 01 cada semana; de entre 60 a 90 minutos, por sesión; en tres bloques de trabajo, posibles: asesoría y consejería psicológica, alivio sintomático y trabajo sobre el constructo de la personalidad; donde se pone en juego, como recursos: la experiencia profesional, adherencia del tratamiento y, el seguimiento y control

del cambio; y, donde se tiene que tener en cuenta: fenómenos transferenciales; interrupción, pausa o abandono; y, los riesgos, costes y beneficios, del proceso.

Hablemos, como mayor detalle, de los tres males de la vida:

1. La infidelidad, es la acción que atenta o violenta al principio, la norma y el valor de amar con exclusividad a la pareja, esto puede acarrear serios conflictos que van desde acaloradas discusiones hasta la disolución conyugal. Algunas personas, son capaces de perdonar este tipo de falta otras no. La crisis puede fracturar la vida familiar, en forma temporal o definitiva, pues atenta al mutuo compromiso hecho ante Dios y los hombres: «prometo amarte, respetarte y tolerarte en la salud y en la enfermedad, en los días de abundancia y en los de escases, afrontando éxitos y fracasos, hasta el ocaso de nuestra vida…»; y, acuna en la mente, el espíritu y en el corazón, una triada maligna: duda, incertidumbre y desconfianza.
2. La intromisión de terceros, hace alusión a cuando, de forma intencionada o no, personas cercanas o distantes a la pareja, se entrometen en situaciones que solo a ellos les compete abordar, lo que significa violentar el límite de la privacidad e intimidad, de uno de estos o de los dos, ya sea con palabras o actitudes que perjudican su autonomía, independencia y capacidad de afrontamiento (o crecimiento), por ejemplo: la crianza de los hijos. Quien se entromete, al transgredir la privacidad, deja abierto un espacio, por donde pueden fugarse: los «aires del impasse», algunos «secretos familiares» o lo «personal de alguna circunstancia», entre otras potenciales situaciones, con lo que se tiende, en algunos casos, agravar al interno, la delicada situación que está en juego.
3. El dinero, obviamente que es necesario, pero puede ser una fuerte razón por la que las parejas entran en conflicto, sea que se tenga poco o en abundancia. El asunto está en que el patrimonio o la falta de este puede, jugar a favor o en contra, cuando el interés se aleja del bien común, sin desmerecer el propio. La plata se genera y se usa sabiamente, para sus fines: cumplir gastos, pagar deudas y realizar inversiones, para lo cual se debe actuar con sabiduría, previsión e incluso austeridad («tiempo de las vacas gordas y tiempo de las vacas flacas …»). Se recomienda, realizar un

plan económico del hogar y un presupuesto familiar, los que se deben revisar, en forma periódica, para realizar evaluaciones y ajustes.

Ahora, precisemos los cuatro pilares de la vida en pareja:

a. El pilar de la comunicación, sustentado en el principio: «no deje para mañana, lo que puede hablarse hoy…», donde ningún pendiente debe quedar sin tratar respecto a la vida de pareja, del hogar y de los hijos (de tenerlos), con base a tres reglas: «no interrumpir, no criticar y no juzgar», para poder «escuchar, discernir y responder», siendo «impecables en palabras y actitudes, pero sobretodo cortés y detallista». Se busca identificar, mejorar y potenciar las habilidades sociales de la comunicación asertiva, escucha activa, expresión de emociones y manejo de problemas.
b. El pilar de la vida psicoafectiva y sexual, sustentado en el principio: «todo es lícito en la pareja siempre y cuando sea de mutuo acuerdo...», es elevado haciendo una detallada evaluación de: signos de afecto (besos, abrazos, caricias, palabras amables y gestos de cariño), desde nuestro esquema de análisis IFI (intensidad, frecuencia e impacto); ciclo sexual normativo (deseo/excitación, coito, orgasmo/resolución); y, mitos, tabúes, verdades, sobre las prácticas sexuales en pareja, donde se busca que usted: «ame no con el corazón sino con la cabeza».
c. El pilar de la ideología, sustentado en el principio: «un solo cuerpo, una sola mente, un solo espíritu, un solo corazón y, un solo ser…»), es apuntalado analizando la forma de ser, la forma de pensar y la forma de actuar, que determinan a una persona como tal, así como: las creencias, valores y principios, que estructuran a una pareja como tal, esto hace que adquieran una identidad que los consolide, discrimine y diferencie, en definitiva, que los autentifique, como una unidad, en el mejor de los casos: indisoluble.
d. El pilar del uso del dinero, sustentado en el principio: «no existe más lo mío, sino lo nuestro, en bienestar de todos en nuestra familia, casa y hogar»), es ensamblado, teniendo en cuenta los gastos, deudas e inversiones, con base al presupuesto familiar del debe (egresos), haber

(ingresos) y saldo (a favor), desde una postura de sabiduría, previsión e incluso, en algunas épocas, de austeridad. En definitiva, cada semana, quincen o fin de mes, se busca suplir las necesidades de un buen vivir, algún «capricho» y cierta eventualidad (salud, educación, alimentación, etc.).

Conclusión

Todo se trabaja a detalle, desde una visión prismática, que lleve al análisis de situación, darse cuenta y cambiar de actitud, con actitudes de: diálogo, mediación y consenso, buscando en conjunto, pareja y psicoterapeuta, alternativas viables de solución, con dos posturas de cambio: cambio tipo 1, todo lo intentando, previamente, pero que no dio el resultado esperado, que requiere de afinación; cambio tipo 2, todo lo que no fue intentado, se dejó como un pendiente o que sale como aporte en el proceso; y, ambos para lograr el impacto deseado, en pos del bienestar, desarrollo y cualificación de la vida psíquica saludable, en pareja.

Con lo que buscamos: brindar orientación y consejería de pareja, para aportar con herramientas para lidiar con las dificultades, problemas o conflictos que pudieran atravesar y, de alguna manera, adquieran, mejoren y potencien estrategias de afrontamiento, para tomar decisiones sabias, adultas y maduras, en pos de luchar por una vida juntos, en las mejores condiciones posibles y, en última instancia, optar por el divorcio, luego de haber meditado, no haberse apresurado y evitar cualquier impulso, del calor del momento, de las cosas pospuestas y las situaciones irresueltas, como pendientes a ser trabajados.

Los resultamos obtenidos son en verdad alentadores, porque nueve de cada diez (9/10) consultantes, que desarrollan el proceso psicoterapéutico, se ofrecen una nueva oportunidad, al: reconocer, mejorar, potenciar, adquirir y practicar nuevos recursos de afrontamiento, como habilidades que hacen posible la estructura, dinámica e interrelación sana, con base al apuntalamiento de *los cuatro pilares de la vida en pareja*.

Referencias

AGN (2018). «Adultos mayores se divorcian frecuentemente en Ecuador por acuerdo mutuo». Diario El Mercurio. 03 de julio de 2018. https://ww2.elmercurio.com.ec/2018/07/03/adultos-mayores-se-divorcian-frecuentemente-en-ecuador-por-mutuo-acuerdo/

Consejo Nacional de la Judicatura, Dirección de Comunicación Loja (2016). «En 15 minutos se resuelve la primera audiencia de divorcio con el COGEP en Loja». Consejo Nacional de la Judicatura. Junio 2017.

http://www.funcionjudicial-loja.gob.ec/index.php?option=com_content&view=article&id=948%3Aen-15-minutos-se-resuelve-la-primera-audiencia-de-divorcio-con-el-cogep-en-loja&catid=41%3Anoticias-home&Itemid=170

Diario Crónica (2015). «Divorcios aumentan en Loja». Diario Crónica. 04 de mayo de 2015. https://www.cronica.com.ec/entretenimiento/repo/item/5802-divorcios-aumentan-en-loja

Diario Crónica (2017). «Matrimonios y divorcios incrementan en Loja». Diario Crónica. 16 de marzo de 2017. https://www.cronica.com.ec/informacion-2/cantones/item/18282-matrimonios-y-divorcios-se-incrementan-en-loja

Diario La Hora (2011). «La tasa de divorcios es alta en Loja.» Diario La Hora. 11 de junio de 2011. https://lahora.com.ec/noticia/1101155947/la-tasa-de-divorcios-en-loja-es-alta

Diana, Holguín (2016). «Divorciarse ahora puede tardar de 10 a 15 días». Diario El Telégrafo. 10 de junio de 2016. https://www.eltelegrafo.com.ec/noticias/septimo/1/divorciarse-ahora-puede-tardar-de-10-a-15-dias

Instituto Ecuatoriano de Estadísticas y Censos, Matrimonios y Divorcios (2017). «El Anuario de Estadísticas Vitales: Matrimonios y Divorcios». Ecuador en Cifras. Junio 2017. http://www.ecuadorencifras.gob.ec/matrimonios-divorcios/

Marieta, Campaña (2017). "Divorcio nunca fue tan fácil». Diario Expreso. 22 de mayo de 2017. https://www.expreso.ec/actualidad/divorciarse-nunca-fue-tan-facil-MN1348907

Katherine Zambrano Yaguana

La llamada al amor en el matrimonio. La respuesta de Pietro y de Gianna

RESUMEN: El hilo conductor de toda Pastoral Familiar es la vocación al amor. El objeto formal de estudio es: «la llamada al amor en el matrimonio». La premisa principal es que el matrimonio es un camino de santidad, una vocación divina; que empieza con una llamada y que requiere de una respuesta generosa. A la vocación matrimonial se responde, pero ¿cómo se responde? Creemos que es de mucha valía poder presentar la forma en cómo un matrimonio —concreto, real— puede responder generosamente a esta llamada. Lo haremos con la ayuda del testimonio de los esposos Pietro Molla y Gianna Beretta.

PALABRAS CLAVE: Familia; Santidad conyugal; Vida matrimonial.

The call to love in marriage. The response of Pietro and Gianna

ABSTRACT: The common thread of all Family Pastoral is the vocation to love. Our formal object of study and research is: «the call to love in marriage». Our premise is that marriage is a path of holiness and a divine vocation; starts with a call and requires a generous response. To the married vocation is answered, but... how is it answered? We believe that it is very important to be able to present how a marriage —concrete, real— can respond generously to this call. We will do it with the help of the testimony of the lived experience of the spouses Pietro Molla and Gianna Beretta.

KEYWORDS: Family; Conjugal Holiness; Married Life.

Artículo [SP] | ISSN: 2386-3994 | Recibido: 26–Diciembre–2019 | Aceptado: 27–Diciembre–2019.

Introducción

> No podremos alentar un camino de fidelidad y de entrega recíproca si no estimulamos el crecimiento, la consolidación y la profundización del amor conyugal y familiar
>
> Francisco 2016, n. 89.

Ante las grandes fragilidades por las que atraviesa actualmente el matrimonio y la familia, es siempre urgente hablar y reflexionar sobre el amor conyugal. La

► **Katherine Zambrano Yaguana**, Universidad de Navarra, España. **Autor de correspondencia**: (✉) katherine.zy@gmail.com.

misión de la Pastoral familiar implica el acompañar a las familias en todas las etapas de vida, en el camino de su maduración en el amor. En esta línea, nosotros hemos elegido como objeto formal de estudio e investigación: *la llamada al amor en el matrimonio*.

El objetivo general es *contribuir a ayudar a los matrimonios a vivir más plenamente su vocación al amor, con la ayuda del testimonio de la experiencia vivida de los esposos Pietro Molla y Gianna Beretta.* Se trata de una investigación bibliográfica–documental, desde una perspectiva teológica–doctrinal–cristiana. Se abordará algunos aspectos del amor humano, basándonos en dos afirmaciones fundamentales: a) el amor de Dios se encuentra en el origen de todo amor humano, b) el amor humano es respuesta al don divino. Se sigue las enseñanzas de las Sagradas Escrituras y del Magisterio de la Iglesia. Además, se cuenta con fuentes biográficas del matrimonio Molla Beretta.

Pietro y Gianna reconocieron que el matrimonio es una realidad santa, que venía de Dios y a Dios llevaba. En una de las cartas –en el noviazgo– Gianna escribía un deseo suyo: «Con la ayuda y la bendición de Dios haremos cuanto sea preciso para que nuestra nueva familia sea un pequeño cenáculo donde Jesús reine sobre todos nuestros afectos, deseos y acciones» (Guerriero 2002, pp. 40–41). La vida de estos esposos puede tener una influencia grande y positiva en muchos matrimonios, pudiendo iluminar igualmente a todos los que buscan la verdad del matrimonio y la familia.

Pietro y Gianna

> «Ojalá que nuestra época redescubra, a través del ejemplo de Gianna Beretta Molla, la belleza pura, casta y fecunda del amor conyugal, vivido como respuesta a la llamada divina»
>
> Juan Pablo II, 2004.

Pietro Molla fue ingeniero mecánico. Durante muchos años dirigió una gran empresa en Milán. Él fue un pilar fundamental en su hogar, un gran testigo como esposo, padre y profesional. Tuvo una fe extraordinaria y destacó por su sencillez y su generosidad. Falleció en el 2010 a la edad de 97 años. Está enterrado junto a su santa esposa. Murió después de una vida santa y de entrega a los demás. Muchos dicen que el proceso de beatificación podría abrirse pronto.

Gianna Beretta, esposa, madre y médico. Fue la décima de 13 hijos. Ocupó varios cargos en la Acción Católica hasta 1956. Se dedicó a las jóvenes y al servicio caritativo con los ancianos y necesitados. Falleció de peritonitis séptica una semana después de dar a luz a su última hija. Tenía 39 años. Fue beatificada por Juan Pablo II en 1994 – año del Primer Encuentro Mundial de las Familias– y fue canonizada en el 2004. En la misa de canonización ocurrió un hecho extraordinario en la historia de la canonización de los santos: estuvieron presentes su esposo junto con sus hijos. Santa Gianna es patrona de las madres, los médicos y los niños no nacidos[1].

Durante los seis años y medio de santo matrimonio, Pietro y Gianna supieron responder y recorrer con alegría, confianza y valentía el camino hacia la santidad. En ese tiempo cada uno fue una ayuda esencial para la santificación del otro. Fueron realmente un solo corazón y una sola alma. Fueron unos esposos que encarnaron el amor de Dios y lo hicieron cercano a muchos. Tuvieron cuatro hijos: Pierluigi, Mariolina, Laura y Gianna Emanuela.

El ser humano creado por amor, «a imagen de Dios» (Gn. 1, 27) ha sido creado también para amar. El amor es «la vocación fundamental e innata de todo ser humano» (Juan Pablo II 1981, n. 11). Estamos hechos por amor y hemos nacido para amar. Ese es nuestro origen y nuestro destino. Juan Pablo II (1979), en su primera encíclica *Redemptor Hominis* afirmaba: «El hombre no puede vivir sin amor. Él permanece para sí mismo un ser incomprensible, su vida está privada de sentido si no se le revela el amor, si no se encuentra con el amor, si no lo experimenta y lo hace propio, si no participa en él vivamente» (n. 10). Por ello, la vocación al amor no es solo una característica esencial de la experiencia cristiana, sino que es parte de la estructura de la existencia humana en cuanto tal.

Uno de los modos específicos para realizar nuestra vocación amor es *el matrimonio*. Es uno de los caminos que Dios ha dispuesto para llevar la vida cristiana a su plenitud (Juan Pablo II 1981, n. 11). El matrimonio es la vocación a un amor peculiar: *el amor conyugal*, que está caracterizado por la recíproca entrega de los esposos. «Conviene advertir que no se trata de una segunda vocación yuxtapuesta a la vocación filial recibida en el bautismo, sino de un modo peculiar de realización de la misma» (Larrú 2014, p. 129). Gianna

[1] Para poder ampliar los datos biográficos de Pietro y Gianna, se puede consultar: Brem 2008; Molla, Guerriero 2004; Pelucchi 1994; Guerriero (ed.) 2002 y 2014.

consideraba su vocación matrimonial como un *regalo de Dios* y decía –con plena convicción– que nuestra felicidad en la tierra y nuestra bienaventuranza en el cielo dependen de cómo vivamos nuestra propia vocación (Brem 2008, pp. 89–90).

Cuando en los corazones de Pietro y Gianna se había encendido la predilección por el santo matrimonio, ellos no duraron en poner todos sus anhelos y sueños en manos de Nuestra Madre del Cielo. En junio de 1954, a los 32 años, Gianna realizó una visita al Santuario de Lourdes para encomendar el tema de su vocación y le pidió poder conocer al hombre que se convertiría en su cónyuge. Por otro lado, Pietro pedía a la Nuestra Señora del Buen Consejo —de su devota iglesita de Ponte Nuovo— el poder encontrar a una santa madre para sus futuros hijos. La búsqueda y el cumplimiento de la voluntad de Dios fueron para ellos un horizonte, una orientación decisiva para sus vidas. La petición de Pietro y Gianna ante la elección del camino a tomar en sus vidas fue: «Muéstrame tus caminos, Yahveh, enséñame tus sendas» (Sal. 25 (24), 4). Estaban seguros que les ayudaría, así como ayudó, por ejemplo, a Tobías y a Sara para formar un hogar (Cfr. Tob. 7).

Pietro y Gianna se conocieron a finales de 1954 (él con 42 años y ella con 32), exactamente en la fiesta de la Inmaculada, con ocasión de la ordenación sacerdotal de un amigo que tenían en común. En su noviazgo pusieron un énfasis en cultivar su interior personal, principalmente con la oración, con la Eucaristía, con una vida de entrega generosa cada uno desde su profesión. Se tomaron en serio el corregir los defectos que podrían afectar a la futura vida en común, así como el desarrollar la capacidad de sacrificio, de diálogo y de trabajo durante la espera al matrimonio.

Amar es querer y entregar la vida entera al alguien. Gianna y Pietro reconocieron que ese amor que experimentaban iba a más y quisieron pensar en concretarlo con la alianza matrimonial. Tuvieron la certeza de que Dios les quería unidos en el santo matrimonio. El compromiso oficial fue un lunes de Pascua, el 11 de abril de 1955, con la celebración de la Santa Misa, celebrada por Don Giuseppe, hermano de Gianna. El noviazgo fue un tiempo de crecimiento en el conocimiento del otro, crecimiento en la comprensión y en el afecto mutuo. Presentamos cómo fue esta preparación al matrimonio, tal como lo narra el mismo Pietro mediante una carta que escribió él a Gianna, después de su muerte:

> Tu coloquio cotidiano con el Señor se hacía más intenso. [...] El 18 de abril, día anterior de nuestro noviazgo oficial, tú sueltas otro himno de agradecimiento al Señor y me escribes: «Piensa, Pedro, el Señor nos ha hecho esta grande gracia; ¡cómo debemos siempre serle agradecidos!».
>
> Tuya fue la propuesta, que yo acogí enseguida con entusiasmo, de festejar nuestro noviazgo oficial con una especial Santa Misa y la Santa Comunión, en la Iglesia de tus queridas madres canosianas, para agradecer y para suplicar al Señor. Tu vida de fe y de oración, lejos de debilitarse, se intensificaba (Molla 1994).

Gianna les decía a las adolescentes y jovencitas con las que trataba que estar llamado al matrimonio significa *prepararse*, reconociendo y viviendo el significado de *amar*. Ella decía que «amar significa tener deseo de la propia perfección y de aquella de la persona amada, superar el egoísmo y entregarse» (Brem 2008, p. 90). Lo único que debe estorbar es el egoísmo, que es la causa principal de todos los problemas matrimoniales. El egoísta va al matrimonio pensando solo en que «le hagan feliz» y no cuenta con la importancia y la necesidad de «hacer feliz al otro», porque piensa más en *recibir* antes que en el *dar*. El deseo de hacer feliz al otro y la lucha contra el propio egoísmo fue recíproco en el matrimonio Molla Beretta. En varias de sus cartas, ya desde novios, se decían mutuamente: «Dime qué he de hacer yo para hacerte feliz».

Pietro y Gianna se casaron un 24 de septiembre de 1955 en Magenta–Italia. La clave de su vida matrimonial fue el aprender a leer y vivir su esponsalidad desde la grandeza, desde la sobreabundancia de Dios. Aprendieron y se ejercitaron en «doblar las rodillas ante el Padre, de quien toma nombre toda familia en el cielo y en la tierra» (Ef. 3, 14–15). Fue doblando las rodillas ante el Padre donde aprendieron verdaderamente qué es ser hijos, ser esposos y ser padres. Gianna decía que «el secreto de la felicidad consiste en vivir momento por momento y dar las gracias, Dios por todo lo que regala día a día en su infinita bondad» (Brem 2008, p. 91). El cristiano está llamado a entusiasmarse con la vida, ha de apasionarse con la vida, saberla disfrutar. La espiritualidad familiar es una espiritualidad encarnada en las realidades humanas (Francisco, 2016). Se pueden trasformar las acciones ordinarias en acciones extraordinarias marcadas por el amor.

El Concilio Vaticano II (1965, n. 24), al afirmar que el hombre es la única criatura sobre la tierra amada por Dios por sí misma, dice a continuación que

«[el hombre] no puede encontrarse plenamente a sí mismo sino en la entrega sincera de sí mismo». El amor no son solo palabras, ni solo obras, es *entrega*. Amar es *dar*; más aún, implica un *darse*. Por ello, la vocación amor es *siempre* una vocación de *entrega sincera*.

En el matrimonio, los esposos viven su vocación entregándose el uno al otro *por completo*. Es una entrega en la totalidad: cuerpo, espíritu, pensamientos, corazón, tiempo, dinero, energías, salud, cualidades, aficiones... Gianna y Pietro se ejercitaron desde jóvenes en una vida de entrega. A lo largo de sus vidas, no hicieron penitencias extraordinarias, sino solo las que requerían su misión de esposos, padres y profesionales. Descubrieron que no puede existir amor verdadero sin cruz, que el amor se perfecciona con la cruz. Ellos supieron aceptar las dificultades con una sonrisa (Pelucchi 1994, pp. 61–62), esto como un fruto de su vida interior. Llevaron con alegría la cruz que Jesús les enviaba día a día. Sabían que esa era una característica de los discípulos de Jesús. «Si alguno quiere ser mi discípulo que tome su cruz y me siga» (Mt. 16, 24).

El verdadero amante querrá que el amado sea cada vez más y mejor cristiano, que sea santo. Esto a ejemplo de Cristo quien se entregó a su Iglesia para *santificarla* (Cfr. Ef. 5, 25–27). Los esposos son *co–protagonistas* de su santificación. Pietro y Gianna recorrieron juntos los caminos de la caridad. Gianna fue la mejor consejera para Pietro en su trabajo, en sus negocios, en su vida personal y espiritual, en la tarea de la educación de los hijos... en todo. Ella fue la principal protagonista en su camino de santificación. La ayuda de Gianna fue imprescindible para lograr de Pietro un santo varón, un santo esposo y padre, un cristiano cabal. Pietro, a su vez, lo fue todo para Gianna. Pietro fue para ella siempre su fuerza y su apoyo en todo. Él ayudó a Gianna a lograr su plenitud como mujer, como esposa y madre.

Se trata de la glorificación de Dios *en común* (Francisco, 2018, n. 141). En el caso de los esposos, la vocación a la santidad se realiza por medio de la perfección de su *caridad conyugal*. De tal modo que el ejercicio del amor–caridad en los esposos se convierte en un medio para alcanzar la santidad de su propio estado. Como lo explican Ludmila y Stanislaw Grygiel (2014): «Aunque no se exprese verbalmente, este es el empeño prioritario en las promesas matrimoniales: «te ayudaré en tu camino a la santidad»; o mejor aún: «a partir de hoy, tu camino de santidad es el mío: el nuestro» (p. 11).

El matrimonio es una realidad *santa*, diría San Pablo: «Gran Sacramento», en cuanto a su relación profunda con la entrega esponsal de Cristo a la Iglesia (Cfr. Ef. 5, 22–23). Dios se hace presente en el amor de los esposos, y quiere trasformar su amor humano —frágil, débil— en un *amor santo*. Pietro y Gianna, a través de su amor conyugal, fueron un signo del Amor de Cristo por su Iglesia.

La santidad es la obra del Espíritu Santo en nuestra vida (Francisco, 2018, n. 15). La unidad, fecundidad y santidad conyugal tienen su origen en el Espíritu Santo. Él es *el santificador*, el invitado más especial del día de la boda. Pero no solo en ese día, sino que es un invitado permanente en el matrimonio. El Espíritu Santo es quien ensancha y engrandece el corazón de los cónyuges, quien los anima y ayuda a dar pasos más generosos.

Conclusiones

> El matrimonio cristiano es comparable a una montaña muy alta que sitúa a los esposos en las inmediatas cercanías de Dios.
>
> Juan Pablo II, 1980

La meta que Dios ha propuesto en el matrimonio es muy alta, y no deberíamos caer en la tentación de rebajarla. Hemos de saber confiar en la fuerza de la gracia de Dios. Así lo hicieron Pietro y Gianna. Ambos se ayudaron mutuamente a subir por esa montaña alta que fue su matrimonio. Experimentaron grandemente la alegría de subir, pese a que el camino no fue siempre fácil.

La voluntad de Dios es la santidad de todas las familias, y Él lo quiere hacer también mediante el testimonio y la ayuda de familias santas. Los grandes amores deben conocerse, deben celebrarse. La misma difusión de esta investigación es una celebración al amor de Pietro y Gianna, es —en definitiva— una celebración a la obra de Dios en ellos.

En esta investigación se ha podido reconocer que la santidad no es una llamada reservada a unos pocos en la Iglesia, sino una llamada universal. La imperfección humana es parte integrante de la santidad que el Señor quiere ahora para nosotros. No se trata de ser familias perfectas, sino familias reales que luchan, que sufren... pero que se quieren encontrar cada vez más con la Fuente del Amor que es Dios mismo. Pietro y Gianna nos han dado un testimonio claro y hermoso de la fuerza radiante y eficaz del amor conyugal y, también, de lo que significa —en nuestro tiempo— vivir el Evangelio de la Familia. Ellos nos ayudan

a reconocer que es posible vivir la santidad de un amor conyugal que toca el Cielo.



Figura 1: Pietro y Gianna con Pierluigi, Mariolina y Laura.

Referencias

Brem, Hildegard (2008). *En la alegría del amor. Vida de santa Gianna Beretta Molla: médico y mamá*. Guayaquil: Justicia y Paz.

Concilio Vaticano II (1965). Constitución Pastoral *Gaudium et spes*. Roma (07 de diciembre).

Francisco (2016). Exhortación Apostólica Postsinodal *Amoris Laetitia.* (19 de marzo).

Francisco (2018). *Exhortación Apostólica Gaudete et Exsultate*. Roma. (19 de marzo).

Grygiel, Ludmila; Grygiel, Stanislaw (ed.) (2014). *Esposos y santos*. Burgos: Monte Carmelo.

Guerriero, Elio (ed.) (2002). *Blessed Gianna Beretta Molla. Love letters to my husband*. Boston: Pauline Books & Media.

Guerriero, Elio (ed.) (2014). *The Journey of Our Love. The letters of Saint Gianna Beretta and Pietro Molla*. Boston: Pauline Books & Media.

Juan Pablo II (1979). Carta Encíclica *Redemptor Hominis*. Roma (04 de marzo).

Juan Pablo II (1980). *Homilía durante la misa para las familias. Kinshasa* (03 de mayo).

Juan Pablo II (1981). Exhortación Apostólica. *Familiaris Consortio*. Roma (22 de noviembre).

Juan Pablo II (2004). *Homilía en la misa de canonización de seis beatos*. Roma (16 de mayo).

Larrú, Juan de Dios (2014) *El sello en el corazón. Ensayo de espiritualidad matrimonial y familiar*. Burgos: Monte Carmelo.

Magisterio de la Iglesia (1999). *Biblia de Jerusalén*. Bilbao: Desclée De Brouwer.

Molla, Pietro (1994). «El tiempo se vuelve historia. Beata Gianna Beretta Molla. Novia, esposa y madre». *Tierra Ambrosiana de la Diócesis de Milano*. Enero–febrero.

Molla, Pietro; Guerriero, Elio (2004). *Saint Gianna Molla*. *Wife, mother, doctor*. San Francisco: Ignatius Press.

Pelucchi, Giuliana (1994). *Saint Gianna Beretta Molla. A woman's life 1922-1962*. Boston: Pauline Books & Media.

Samuel Benedetto Santacruz, Martha Liliana Salazar y Víctor Serrano Cueva

La comunicación en la sociedad red. Perspectivas desde la familia

RESUMEN: Las tecnologías de la información y comunicación constituyen actualmente una red global de conexiones ilimitadas. Diferentes estudios han constatado que las redes sociales alteran la calidad de la comunicación en la familia. Se parte de una revisión bibliográfica para identificar las dificultades y repercusiones que se han dado en las dinámicas comunicacionales tradicionales por el uso de las redes sociales. El problema no radica tanto en el uso de éstas, sino en las estrategias de mediación que la familia deja de impartir, por lo que una comunicación de calidad es posible desde el uso responsable de las redes sociales.

PALABRAS CLAVE: TIC; Interacción comunicativa; Orientación.

Communication in network society. Perspectives from the family

ABSTRACT: Information and communication technology are currently a global network of unlimited connections. Different studies have found that social networks alter the quality of communication in the family. The study started with the bibliographical review to identify the difficulties and repercussions that have been given in the traditional communicational dynamics by the use of new technologies. The problem does not lie on the use of ICT, but in the mediation strategies that the family stops giving, so quality communication is possible from the use responsibility of the social networks.

KEYWORDS: ICT; Communicative Interaction; Orientation.

Artículo [SP] | ISSN: 2386-3994 | Recibido: 19–Noviembre–2019 | Aceptado: 27–Diciembre–2019.

Introducción

La sociedad red de la información y la comunicación está alcanzando actualmente repercusiones psicosociales que se reflejan sobre todo en el ámbito de las dinámicas comunicacionales. según Green y Gary, «nuestros actos comunicativos se construyen desde conceptos líquidos, evanescentes y

► **Samuel Benedetto Santacruz, Martha Liliana Salazar, Victor Serrano Cueva**, Departamento de Ciencias de la Educación, Universidad Técnica Particular de Loja, Ecuador. **Autor de correspondencia**: (✉) sbsantacruz@utpl.edu.ec — iD http://orcid.org/0000-0002-9515-2124.

fragmentados semánticamente, pues han sucumbido en la posmodernidad las significaciones estables, rígidas, sólidas» (*apud*. Berlanga, Gónzalez, Renés, et al 2018). Además, el uso e interacción con las tecnologías ha llevado cada vez más a la sociedad a tener que enfrentarse con nuevos y complejos problemas como los de las relaciones interpersonales.

Ortega, González y Pérez están de acuerdo en que cada vez se requiere de dispositivos móviles más versátiles y potentes, como son el Smartphone y la Tablet, porque la sociedad exige que hoy las dinámicas comunicacionales seán diferentes, la continua innovación de las herramientas digitales, cambia el mundo de las comunicaciones. (*apud*. Salcines, Ramírez y Gonzáles 2018)

Ante este panorama, Ballesta y Cerezo (2011) manifiestan que: «las instituciones mediadoras en la formación de los jóvenes "escuela y familia" necesitan comprender el proceso de inmersión en esa cibersociedad» (p.134). Ello implica comprender con qué criterios se deben usar las tecnologías. La antropóloga Paula Sibilia hace una recurrente reflexión frente a lo que se vive en la sociedad red: «las tendencias virtualizantes y digitalizantes de la teleinformática: hace que la gente que se relaciona vía Internet, por ejemplo, prescinda del encuentro físico de los cuerpos para crear lazos afectivos». (Sibilia 2012 p. 34). Además, añade Sibilia irónicamente que la materialidad del cuerpo se ha convertido en un obstáculo que debe ser superado, complementa la autora que nosotros ya nos somos los mismos con la aparición de las tecnologías de la información y comunicación, los valores prioridades y problemas son otros. Todas estas reflexiones bien podrían compaginarse con las siguientes preguntas: ¿Qué somos capaces de hacer por miedo a la soledad? ¿Qué no haríamos por temor al rechazo, a la exclusión o la marginalidad comunicativa? (Berlanga, Gónzalez, Renés, et al 2018)

Las redes sociales son una prueba sintomática de que los nuevos modos de ser se realizan en la visibilidad. Los mensajes de texto por otro lado, en su mayoría sirven solo para dar información o generar una comunicación superficial, su uso mecanizado ha llevado a la inercia de las relaciones igualmente superficiales porque la inmediatez y exigencia de las respuestas, no permite entrar en una comunicación más profunda con las personas. Para Chul Han (2013) este tipo de sociedad transparente obedece como era de esperarse a una sociedad de consumo, de un sistema cuya lógica del mercado se ha metido en el cuerpo, en las personas, en la misma cultura:

En la sociedad post moderna de la transparencia, añade Chul Han (2013), «se renuncia a toda peculiaridad de las cosas. Estas no desaparecen en la oscuridad, sino en el exceso de iluminación». (p.16). En una sociedad saturada de información es donde menos se da una comunicación de calidad, porque el uso desmesurado de las mismas —iluminación— lleva a pensar que todo está claro y expuesto.

Uso de móviles en el contexto familiar

Sobre la influencia de la tecnología en el contexto familiar han sido múltiples los estudios que se han realizado: en el 2016 por ejemplo, Suárez, Fombona y Roza, han evidenciado cuestiones interesantes sobre el problema de la comunicación, acentuando sobre todo el uso exponencial de los móviles y de las redes sociales. (*apud*. Salcines, et al 2018)

El informe Digital in, en el 2017, revela que «el Smartphone es el dispositivo más utilizado para acceder a las redes sociales y a contenidos audiovisuales», (*apud*. Salcines et al 2018, p.266). En el 2013, Lepicnik y Samec afirman que la mayoría de los niños menores de cuatro años, viven en un entorno tecnológico en el que sus familias apoyan el aprendizaje mediante TIC, aun reconociendo la pérdida del contacto con la realidad e incluso la adicción (*apud*. Salcines et al 2018, p.266). La fundación telefónica del 2017 menciona que el 31.7% de los usuarios utilizan el móvil para comunicarse con familiares y amigos, mientras que 35.5 % lo hace por ocio y solo el 28.6% lo hace por motivos académicos y profesionales (*apud*. Salcines et al 2018).

Algunos datos proporcionados por Macías (2014) da a conocer síntomas como ansiedad, malestar general, enfado o inquietud que se reflejan en efectos negativos por el uso prolongado de tiempo de los móviles, menciona por ejemplo que no saben manejarse en las relaciones cara a cara. Otro síntoma que advierte la autora es la existencia de tolerancia y la abstinencia.

El éxito que han tenido los móviles y el uso de las redes sociales en la adolescencia, incluso en algunos casos en una edad más temprana, tiene según Macías algunas explicaciones sociológicas: como un rito de paso de la niñez a la adolescencia, como una hermandad virtual y es un símbolo de poder entre ellos. (Macías 2014)

El móvil también es un referente que ayuda a definir socialmente la identidad del joven, tanto individual como colectivamente, desde la personalización de su equipo, hasta crear un lenguaje común entre sus amigos, el móvil actúa como barrera de seguridad frente a los padres, pero también es un mecanismo de control de éstos frente a sus hijos. (Macías 2014)

Pearson y Hussain en el 2016 (*apud*. Berlanga, et al 2018) advierten del riesgo de adicción a ciertas aplicaciones web: «Algunas aplicaciones que son fácilmente accesibles a través de teléfonos inteligentes especialmente redes sociales, puede aumentar el narcisismo entre sus usuarios» (p.301). El análisis reveló una serie de indicadores que sugieren que los smartphones fomentan el narcisismo, incluso en los usuarios no narcisistas.

No hay una restricción generacional del móvil, su uso resulta atractivo tanto para los adolescentes y jóvenes como para los adultos, entre ellos un buen porcentaje de padres pueden presentar cierta adicción al móvil y a las redes sociales. Sobre esta cuestión resultan significativas las investigaciones de Marsh en el 2015 (*apud*. Salcines, et al 2018).

Todo esto tiene mayor influencia en los estilos de comunicación sobre todo de los jóvenes lo que explicaría por qué estos usuarios que pasan un buen porcentaje de tiempo pendiente de los móviles y de las redes sociales no saben qué decir cuando se enfrentan cara a cara con otra persona lo que permite hacer un diagnóstico inicial de cómo se degenera una comunicación de calidad en la familia.

En otros estudios como el propuesto por Lara en el 2009 (*apud*. Ballesta et al, 2011) se estableció que es en el hogar donde los jóvenes hacen un uso mayor de los móviles y redes sociales para actividades que no son tanto formativas, ni informativas, sino actividades lúdicas, de ocio. En el 2014 Cánovas concluyó que todos los que disponen de móvil inteligente tienen conexión permanente, solo interrumpida durante el sueño. (*apud*. Sánchez, Frutos y Vázquez 2017, p.104).

Otros hallazgos en el 2015 por chicos net y fibertel hablan sobre los temores, o prejuicios, poco fundamentados en que los padres incurren más comúnmente, como por ejemplo: Temor a la compulsión o miedo a que sus hijos adquieran adicciones; el temor al aislamiento en que los chicos pierdan sus vínculos presenciales sobre todo familiares; el temor al contagio de conductas autodestructivas o antisociales por la influencia sobre todo de juegos en red o la

propagación on line de pensamientos y acciones que los padres consideran incorrectas. Cabe señalar que se dice poco fundamentados estos miedos, porque los padres que no tienen un empoderamiento o no son del todo compatibles con herramientas digitales, su sentido crítico frente a las mismas es bajo, se tiende a crear estos prejuicios, por eso es importante que la alfabetización digital es una prioridad para que los padres asuman el control no restrictivo del uso de las TIC, sino un control tutelado y libre.

Nuevos desafíos

Uno de los retos que tiene la sociedad en general y específicamente la familia es la alfabetización digital ya que el uso y accesibilidad a las TIC por parte de los miembros de la familia lleva a plantear una serie de cuestiones que está vinculada al uso crítico de las mismas a través de la adquisición de habilidades críticas. (Sánchez, et al 2017)

Conocer las TIC y utilizarlas de forma avanzada es prioritario para desenvolverse en una sociedad compleja y globalizada, pero sobre todo porque se ha constatado en estudios del 2014 por parte de Rial, Gómez, Braña y Varela (*apud*. Sánchez et al 2017, p. 105) que los padres que no utilizan demasiado las tecnologías y cuando desconocen todo su potencial son aquellos que muestran un control inferior sobre sus hijos. Otros factores como la edad de los progenitores, el estilo de control pasivo también determinaron esa misma dificultad.

Por otro lado, están los padres que regulan mejor el uso de las tecnologías, son aquellos que tienen sus hijos en la escuela primaria, porque por lo general es en este contexto donde se comparte mejor los espacios de conexión y ello permite mejor esa disposición mediadora, así lo determinan estudios del 2015 por autores como Padilla, Ortiz, Álvarez, Cas taño, Perdomo y López (*apud*. Sánchez et al 2017, p. 105). Los menores ven como positivo el control que los padres hacen del uso de las tecnologías, pero esa predisposición va bajando en la medida que los chicos crecen, dando más confianza de regulación a los amigos y otras personas cercanas.

Si nos detenemos a considerar la primera de las causas, es factible entonces que lo que se debe potenciar son las estrategias de control parental, pero ese

objetivo solo podría lograrse si se orienta a los padres hacia el empoderamiento en el uso crítico del móvil y de las redes sociales de sus hijos.

Como se puede entender, el mayor desafío hoy en día no es tanto la brecha digital en la que se encontraban muchas personas hace apenas pocos años al ser excluidos de la sociedad red sino sobre todo en aquellos que no son capaces de actuar críticamente frente a esa red global de conexiones.

Estrategias de control parental

- Generar una comunicación de calidad permanente entre miembros de familia, estableciendo normas claras y firmes. Investigaciones como las realizadas por Sánchez et al (2017) discurren en que existen distintos estilos de mediación: los padres restrictivos que incluye estrategias de control digital, control de contenidos, horarios y tiempos de uso. Según estudios como los de Alvarez (*apud*. Sánchez et al 2017 p.110), los padres más jóvenes y con niveles de estudio más bajo son los que tienden a adoptar estilos de relación más restrictivos; otros prefieren la navegación compartida estableciendo estrategias de refuerzo intensificando la comunicación familiar.
- Mantener el estilo tutelado, aquel que permite la exploración libre de acuerdo con su maduración, según Álvarez (como se citó en Sánchez et al 2017) es el que mejor ayuda al empoderamiento de las habilidades criticas frente a las TIC.
- Involucrarse en la motivación al aprendizaje mediante las TIC en el ámbito educativo (Lizarazo 2014), se constituyen como un reforzador didáctico y un medio de acceder al currículum (Costa 2007). La implicación de los padres en este ámbito es positiva porque además de recibir formación, crean un nexo de confianza con los hijos. (Ballesta 2011)
- Cuando los padres y las madres confunden menor pericia con menos autoridad, subestiman su poder para instalar reglas y ceden a la hora de establecer pautas, así como de transmitir criterios (Czarny et al 2015).
- Cuando se confunde dominio técnico con capacidad de auto–regulación, los niños son empujados de manera prematura a una falsa autonomía que puede incrementar los riesgos en sus experiencias on–line.

- Los padres pueden convertirse en catalizadores de la experiencia interactiva de los hijos con las TIC, posibilitando que se pueda explorar la Red adoptando un estilo tutelado no restrictivo adaptado a su nivel madurativo.
- Las escuelas y centros educativos deben trabajar juntos con los padres sobre la importancia del uso adecuado de la internet y de los móviles, sabiendo distinguir los tiempos de su utilidad académica y social.
- Detectar focos de amenaza más concretos, frecuentes y posibles, pero no encasillarse en temores poco fundamentados. Los riegos que más se presentan tienen que ver con las redes sociales son una prueba sintomática de que los nuevos modos de ser se realizan en la visibilidad.
- El riesgo en el uso de las TIC, aparece asociado a consecuencias dramáticas pero lejanas, ajenas y muy excepcionales (Czarny 2015), por lo que hay que ser más realistas con los verdaderos riesgos que conllevan las TIC y no exagerar sus negativas repercusiones.

Conclusiones

- Las TIC ha transformado nuestras subjetividades, configurando nuevos modos de ser y de estar en el mundo. Desde esa perspectiva, las dinámicas comunicacionales también se han visto transformadas en todos los ámbitos incluso en el de la familia. Todos los estudios coinciden en que el uso de los móviles y redes sociales han aumentado en los últimos quince años, generando nuevos modos de comunicación que han afectado tanto positiva como negativamente a las relaciones interpersonales dentro de la familia.
- Las redes sociales han generado una comunicación superficial, empírica, instrumental, mecanizada lleva a que la comunicación se dé básicamente por medio de tweets, whatsapp como pequeños sorbos comunicativos que no se equiparán con una conversación profunda, pocas veces funcionan para aprender unos de otros o para conocer más profundamente a alguien
- Las transformaciones comunicacionales ya se han venido generando por otras reacciones sociales e históricas que llevaron a optimizar el uso de nuevas tecnologías, nos hemos compatibilizado con ellas dejándonos manipular por las funciones sugerentes, provocadoras que traen consigo,

sin detenernos en otras posibilidades que podrían enriquecer la comunicación y las relaciones interpersonales.

- Se ha evidenciado problemas más específicos en el uso prolongado de los móviles referidos a la adicción: trastornos de ansiedad, tolerancia y abstinencia. Un particular hallazgo es que los jóvenes que han hablado mucho tiempo por el móvil, no saben manejar una conversación cara a cara, sin embargo, el control no debe quedarse en el plano de la restricción sino en establecer su uso responsable mediante la orientación tutelar de los padres.
- La formación digital de los padres debe también asumir los temores a riesgos poco fundamentados en que los padres incurren más comúnmente: uno de los temores es que sus hijos adquieran adicciones, o temor al aislamiento, el temor a contagios de conductas autodestructivas o antisociales, estos temores que se crean son consecuencia de falta de sentido crítico frente a las nuevas tecnologías. Se debe detectar focos de amenaza más frecuentes y posibles, ser más realistas con los verdaderos riesgos, porque los temores poco fundamentados se basan en experiencias dramáticas pero lejanas y muy excepcionales.
- La comunicación de calidad en la familia desde las tecnologías es posible, cuando se logra hacer conciencia de lo que implica su uso desde un sentido crítico, la formación y el control tutelado de las mismas. En ese sentido, sería un gran apoyo para las familias asumir posturas críticas frente a las nuevas tecnologías y suscitar reacciones e intercambio de opiniones, propiciar estas estrategias ayudaría a una comunicación auténtica y eficaz en donde todos estén implicados.

Referencias

Ballesta, Javier y María del Carmen Cerezo (2011). «Familia y escuela ante la incorporación de las tecnologías de la información y la comunicación». *Educación XXI* 14, no. 2: pp.133–156.

Berlanga, Inmaculada; Vicent Gónzalez; Paula Renés y Ignacio Aguaded (2018). «Diez años de smartphones. Un análisis semiótico–comunicacional del impacto social de la telefonía móvil». *Comunicar* 47, no. 3: pp. 299–306. https://doi.org/10.17811/rifie.47.3.2018.299-306

Congosto, María Luz (2014). «Twitter como fuente para conocer la opinión pública». En: *Las nuevas tecnologías audiovisuales frente a los procesos tradicionales de comunicación*, editado por Herrero, Javier y Ardélol, Alberto. Buenos Aires: Sociedad Latina de Comunicación Social, pp. 117–142. https://doi.org/10.4185/CAC64

Costa, Rebeca (2007). «Nuevo enfoque metodológico a través de las TIC en el proceso de enseñanza–aprendizaje del inglés: estrategias de aprendizaje en el entorno virtual». *Revista interuniversitaria de formación del profesorado* 21, no.3: pp. 183–196.

Czarny, Marcela, Mariela Reiman, Andrea Urbas, Sergio Balardini (2015). «Impacto de la Tecnología en niñas y niños de América Latina Nuevos desafíos para la crianza». Chicos net.

Chul Han, Byung (2013). *La sociedad de la transparencia*. Madrid: Herder.

Lizarazo, Diego y Mauricio Andión (2014). *Símbolos digitales. Representaciones de las TIC en la comunidad escolar*. México: Siglo XXI.

Macías, María Isabel (2014). «Adicción al móvil y su repercusión en la salud de la población juvenil de Navarra». Tesis de grado, Universidad Pública de Navarra,

Salcines, Irina, Antonia Ramírez y Natalia González (2018). «Smartphones y tablets en familia. Diseño de un instrumento diagnóstico». *Aula abierta* 47, no. 3: pp. 265–272.

Sánchez, María, Belinda Frutos y Tamara Vázquez (2017). «La influencia de los padres en la adquisición de habilidades críticas en Internet». *Comunicar 25*, no.53: pp. 103–111.

Sibilia, Paula. (2009). *El hombre postorgánico: cuerpo, subjetividad y tecnologías digitales*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de cultura económica

Ure, Mariano (2017). «De la alteridad a la hiperalteridad: la relación con el otro en la Sociedad Red». *Sophia, colección de Filosofía de la Educación* 22, no. 1: pp. 191–210.

Junior Elio López Jiménez

Transversalidad de género o ideología de género: caso Ecuador

RESUMEN: El termino transversalidad de género se utiliza, para referirse a la responsabilidad de todos los poderes públicos en el avance de Igualdad de Trato y de Oportunidades entre mujeres y hombres en las Políticas Públicas, de modo, que se garantice el acceso a todos los recursos en igualdad de condiciones, teniendo en cuenta las desigualdades existentes y se identifiquen y evalúen los resultados e impactos producidos por éstas en el avance de la igualdad real. Sin embargo, se puede trastocar en un extraño suceso de confrontaciones cuando se deja llevar por las ideologías: ¿transversalidad de género versus igualdad de género?

PALABRAS CLAVE: Género; Sexo; Deconstrucción.

Gender mainstreaming or gender ideology: Ecuador case

ABSTRACT: The term gender mainstreaming is used to refer to the responsibility of all public authorities in advancing Equality of Treatment and Opportunities between women and men in Public Policies, so that access to all resources is guaranteed in equal conditions, taking into account existing inequalities and identify and evaluate the results and impacts produced by them in the progress of real equality. However, it can be disrupted in a strange event of confrontations when it gets carried away by ideologies: gender mainstreaming versus gender equality?

KEYWORDS: Gender; Sex; Deconstruction.

Artículo [SP] | ISSN: 2386-3994 | Recibido: 19–Noviembre–2019 | Aceptado: 27–Diciembre–2019.

Introducción

La teoría o ideología de género es una hipótesis según la cual la identidad sexual del ser humano depende de su entorno socio–cultural y no de su sexo (varón o mujer) que caracteriza a cada uno desde el instante de su concepción, por lo que esta teoría resta valor a la realidad biológica del ser humano.

► **Junior Elio López Jiménez**, Departamento de Ciencias de la Educación, Universidad Técnica Particular de Loja, Ecuador. **Autor de correspondencia**: (✉) jelopez@utpl.edu.ec — iD http://orcid.org/0000-0001-6277-7390.

> La Ideología de género es un conjunto de ideas anticientíficas que con propósitos políticos autoritarios desarraigan a la sexualidad humana de su naturaleza y la explican monopólicamente por la cultura. Ser partícipes de una «fantasía de autopercepción» (Laje 2017).

Dicho de otro modo, nuestro sexo biológico no sería más determinante que el hecho de ser grande o pequeño, rubio o moreno, nuestra identidad femenina o masculina no tendría que ver gran cosa con la realidad de nuestro cuerpo, sino que no sería impuesta de hecho por la sociedad. No teniendo la posibilidad de elegir, cada uno interiorizaría desde su más tierna infancia el rol que supondría desempeñar en la sociedad, como hombre o como mujer. A partir de la teoría o ideología de género, nuestro género debiera estar fundado sobre nuestra orientación sexual, que seríamos libres de aceptar. Ésta podría tanto tomar diversas formas como evolucionar en el tiempo. Algunos mantienen que existiría numerosos géneros, los más comunes: heterosexual masculino, heterosexual femenino, homosexual, lesbiana, bisexual, indiferenciado, etc.

Las ideologías reducen, excluyen y fanatizan ya que no se basan en el uso del pensamiento de la razón basado en el amor que toma decisiones mediante un juicio y argumento, por lo que estas no dan respuestas a los asuntos más importantes del ser humano, entre ellos la erradicación del dolor y el sufrimiento. Además, la falta de valores y de una filosofía de excelencia basado en un pensamiento ético, moral y razonado las ideologías se presentan como falacias que se imponen desde las bases del deísmo, el ateísmo y le gnosticismo.

Las consecuencias de esta teoría es el aparecimiento de un nuevo modelo «familiar». La familia (fundada sobre una pareja compuesta por un hombre y una mujer) ya no tendría más razón de ser que otras formas de «familias». La posibilidad de tener hijos debería entonces estar abierta a todas estas parejas. Los promotores de la teoría de género militan, en efecto, a favor de la legalización de la «homoparentalidad», que pasa por favorecer a estas parejas la adopción, la reproducción asistida y la gestación subrogada, una de esas formas por úteros de alquiler. Así, Ecuador es uno de los países que ha legalizado el matrimonio entre personas del mismo sexo y abre el debate a esta situación de la adopción, y por que no decirlo también a situaciones de salud y reproducción.

También los promotores de la ideología de género enfatizan en que convendría que la organización de la sociedad dejara de reposar sobre las

diferencias entre el hombre y la mujer, pasando a hacerlo sobre las diversas formas de sexualidad.

Por lo que el ser humano al desear poseer la verdad debe ser educado para que este fundamente (razone) hasta llegar a las verdades fundamentales, una de ellas el valor de la persona. El presente estudio que es una compilación histórica de varios autores y argumentado por quien la sustenta hace visualizar este panorama que más que encausarlo en situaciones de denigración, es de escucha, bajo los principios de respeto, aceptación y conciencia moral hacia la dignidad del ser humano.

El panorama de la ideología de género

Según los involucrados en esta temática liberal sexista existe violencia contra hombres, mujeres, niños, es decir existe a nivel doméstico, pero contra el género (Naranjo 2017). Primeramente, género es un término acuñado por el Doctor John Money de la Universidad de Baltimore (Estados Unidos) en 1965 quien manifiesta que «el ser humano nace neutro», es decir, que el género es una construcción que se hace y que no depende de las condiciones biológicas con las cuales cada uno nace. Se opone entonces al determinismo biológico de sexo. Incluso Money acuña el término identidad de género que incluye aspectos no estrictamente biológicos y que se debe a su orientación sexual y el rol de género que no tiene nada que ver con su sexo biológico.

Esta realidad médica empieza a combinarse con el pensamiento de esos años, y son los estructuralistas Jacques Derrida y Michael Faucoult quienes aseguran que «no existen los objetos y no existen los sujetos. Sino que yo los voy creando, la realidad yo la voy construyendo» Si esto lo pasamos al plano sexual cada uno construye su realidad psíquica y de orientación sexual. Simone de Beauvoir (1949) quien acuñó su obra *El segundo sexo* manifiesta «no naces mujer, te haces mujer, no naces varón, te haces varón». Así surge una lucha entre sexos y asoma el feminismo de género (finales de los sesenta y principios de los setenta del siglo XX) que lucha contra los hombres, que incluso hoy en día los varones son el grupo discriminado de hoy. Así el término ideología de género aparece con Christina Hoff Sommers manifestando que el feminismo de género tiene el objetivo de desaparecer la distinción propia entre hombres y mujeres y formar una sociedad sin clases de sexo.

Judith Butler y Bella Abzung (1990) nos aclaran el panorama del género: «es una construcción cultural, por consiguiente, no es ni resultado causal del sexo ni tan aparentemente fijo como el sexo […] el género es una construcción radicalemnte independiente del sexo. Así el sexo queda anticuado y el género es la nueva construcción cultural social y de la razón humana sujeta a cambio». Con estas aseveraciones se empieza a tergiversar y aborrecer la existencia sexual y se habla de una total liberación sexual que de boca de Shulamith Firestone manifiesta «el derecho absoluto del individuo a tener relaciones sexuales con todos los individuos sin importar la edad, el número de personas, estado civil, familiar o el género». Es decir «mi cuerpo es mío y yo decido».

En la actualidad se tiene identificado más de 20 géneros u orientaciones sexuales lo cual fue descrito por Catherine Branson y son: transgénero, trans, transexual, intersexual, andrógeno, agénero, cross dresser, drag king, drag queen, genderfluid, genderqueer, intergender, neutro, pansexual, pangénero, tercer género, tercer sexo… y siguen sumando.

En los años ochenta del siglo XX empiezan las alianzas entre feministas de género y el lobby homosexual y la lucha contra la familia, la Iglesia y otros grupos pro–vida. Recordemos que el matrimonio desde su concepción antropológica es de origen cultural y la ideología de género persigue deconstuir el matrimonio, la familia, la reproducción, la sexualidad, la educación, la religión, la cultura, abolir la maternidad, cambiar el lenguaje, ejemplo de esto último: en vez de decir que fue de tu novio(a) ahora se dice que fue de tu pareja. Otro ejemplo: el plural en masculino implica para ambos géneros y ahora debemos diferenciar hombre y mujer... y así. Según Alison Jagger (1977):

> el final de la familia biológica eliminará también la necesidad de la represión sexual […] hasta las categorías de homosexualidad y la heterosexualidad serán abandonadas. La misma institución de las relaciones sexuales entre hombre y mujer que desempeñaban un rol bien definido desaparecerá. La humanidad podrá por fin revertir su sexualidad polimorfamente perversa natural.

Así la familia condiciona al ser humano y por tanto se la debe deconstruir. Las feministas de género hablan de esclavitud de la mujer, más bien explican que esta condiciona socialmente a los hijos para que acepten la familia, el matrimonio, y la maternidad como algo natural. Si no se ve el modelo de familia, entonces todo

vale. E incluso se habla de una técnica asistida de reproducción biológica a la que cualquiera pueda asistir (Heidi Hartmann). Incluso ella habla de la que la maternidad «esclaviza a las mujeres». Se abre el panorama de la ectogénesis o con fondos públicos crear úteros artificiales, lo cual es promovido por Anna Smajdor.

El informe Fissinger (años setenta del siglo XX), aliado a la ideología de género, manifiesta «para ser efectivo en el largo plazo los programas de planificación familiar deben buscar no solo reducir la fertilidad dentro de los roles de género existente, sino más bien cambiar los roles de género a fin de reducir la fertilidad».

¿Qué hace que seamos hombres o mujeres?

La Fundación Jérome Lejeune nos ayuda a entender el panorama biológico:

> El cuerpo de cada ser humano cuenta con alrededor de 70.000 millones de células. En el núcleo de cada una de éstas se encuentran 23 pares de cromosomas, disponiendo de un par XX para las mujeres y XY para los hombres. No obstante, las células sexuales (los «gametos», es decir los espermatozoides y los ovocitos difieren del resto, no contienen mas que un cromosoma de cada par. En la mujer un ovocito contiene 22 cromosomas + 1 cromosoma X. En el hombre un espermatozoide contiene 22 cromosomas + 1 cromosoma X o 1 cromosoma Y. A través de un proceso de división celular (la meiosis) cada par de cromosomas de dividen en dos. Cada uno de estos cromosomas se encuentran, por tanto, «a la espera de otra mitad». En el momento de la fecundación se crean nuevos pares. La primera célula del nuevo ser humano reúne 22 pares de cromosomas + un par XX o XY, es decir, 23 pares de cromosomas. El ser humano recién concebido dispone, así de un patrimonio genético compuesto por cromosomas de sus dos progenitores (Lejeune 2016, p. 68).

El sexo de la persona (XX, mujer, o XY, varón) está por tanto determinado ya en el instante de la concepción, desde la constitución de la primera célula. Todas las células de este nuevo ser humano, a lo largo de toda su vida, dispondrá del mismo patrimonio genético que la primera célula salida de la fecundación.

Por lo que el patrimonio genético es único. Cada ser humano es único e irremplazable.

De–construir la educación

Según la ideología de género debemos cambiar los textos escolares y cambiar el lenguaje por sexo genérico y no específico.

Desde las Naciones Unidad la promotora es Vigdis Finnbogadottir quien afirma:

> La Educación es una estrategia importante para cambiar los prejuicios sobre los roles sociales del hombre y la mujer. La perspectiva de género debe integrarse en los programas. Deben eliminarse los estereotipos en los textos escolares y concienciar en este sentido a los maestros, para asegurar así que las niñas y los niños hagan una selección profesional informada, y no en base a los tradicionales prejuicios sobre el género (Vigdis Finnbogadottir en la Conferencia ante el Consejo de Europa preparatoria de Pekín, febrero de 1995).

Desde la ONU, se ha exigido a los países de su pertenencia que impongan la perspectiva de género en sus políticas y la ideología de género. Incluso se toman las nociones de Hubert Van Gijseghen y Vernon Quinsey quienes afirman que la pedofilia es una orientación sexual «los pedófilos no son simplemente personas que cada tanto cometen un delito, sino más bien se aferran a una orientación sexual».

Incluso se orienta a la deconstrucción de la religión colocándola como la causa principal de la opresión a la mujer. Se habla de teología de género.

Por lo tanto, los alcances de esta ideología de género tienen como propósito:

a. Destrucción de la unión matrimonial legítima sobre bases antropológicas, culturales, biológicas y morales. Lo quieren hacer por medio de la trivialización del contrato o vínculo y de la facilidad para su disolución con procesos acelerados.
b. En materia educativa estrategias de intervención en los textos escolares eliminando la visión humanista sobre el hombre y la mujer.
c. A través de la ley hablar de transversalidad que promueva la integración de las cuestiones de género en la totalidad de los programas sociales, de

tal modo que sea esta perspectiva el criterio de análisis y de diseño de las políticas públicas.

d. Considerar a la maternidad como un «mal a evitar» al considerarse que subyaga a la mujer y al «encierra en el hogar» cortando su capacidad para desarrollarse según sus propios sentimientos.

Destruir al varón, poniéndolo como el ser que ha dominado en sí a la mujer y toda su potencialidad que ha sucumbido en todos los medios de a vida pública y social.

La situación de la ideología de género en el caso de Ecuador en el contexto educativo

La polémica a nivel de Ecuador surge por el decreto 397 expedido por el presidente de la República Lenin Moreno Garcés el 15 de mayo de 2018. En la Quinta disposición transitoria dice:

> Los entes rectores de política pública en educación básica, secundaria y superior, deberán realizar lo siguiente: a) Elaborarán y/o actualizarán las mallas curriculares para todos los niveles educativos y de textos escolares y guías docentes que incluyan *la transversalización de enfoque de género, nuevas masculinidades, mujeres en su diversidad*, prevención y erradicación de la violencia contra las mujeres, cambio de roles y eliminación de estereotipos de género...

Ante esta situación los grupos Provida–Ecuador (2018) aducen que esto promovía la insertación en la educación ecuatoriana de la educación sexual en términos de ideología de género. Para lo cual inicia a producirse una lucha crucial en redes sociales, canales de comunicación y marchas ante esto.

Más adelante el 19 de julio de 2018 se expide el Decreto 460 que reforma la quinta disposición transitoria del Decreto 397 quedando de la siguiente forma:

> a) Elaborarán y/o actualizaran las mallas curriculares para todos los niveles educativos y de textos escolares y guías docentes que incluyan la igualdad entre hombre y mujeres en todas las esferas políticas, económicas y sociales; la construcción sobre roles y valores asociados al comportamiento de los hombres libre de machismo o supremacía hacia las mujeres; la prevención y erradicación de la violencia contra las mujeres; el desarrollo de

> conductas no discriminatorias; y, la eliminación de toda forma de estereotipos en el plazo máximo de ciento ochenta (180) días, contados desde la publicación del presente Reglamento General en el Registro Oficial.

Sin embargo, ya esta situación abre el debate: ¿transversalidad de género versus igualdad de género? La libertad de educar a los hijos radica plenamente en la Constitución Ecuatoriana de 2008 en su artículo 29 cuando reza: «Las madres y padres o sus representantes tendrán la libertad de escoger para sus hijas e hijos una educación acorde con sus principios, creencias y opciones pedagógicas».

Uno de los principios de la educación ecuatoriana es el respeto por la integridad de niños y adolescentes hasta que al alcanzar su mayoría de edad puedan decidir conscientemente, tanto para su vida personal, como profesional. Imponer doctrinas que no se adaptan a los principios educativos de las familias ecuatorianas es en todo sentido manipulación y no respetar el grupo familiar y el valor de su sacralidad para la vida.

A modo de conclusión

Principalmente: informarse, formarse y actuar.

El Papa Francisco en su Exhortación Apostólica *Amoris Laetitia* (2016) el hace referencia directa a la ideología de género en los números 53, 56, 153, 155, 251, 285 y 286 que les invitamos a leer.

¿Qué o quién es el verdadero enemigo de la comunidad LGBT? ¿Es una persona o es «la gente»? ¿Son los padres que no pueden avalar la conducta homosexual de sus hijos? ¿Son las instituciones religiosas que todavía se aferran a sus principios bíblicos, tradicionales y sagrados?

No. El verdadero enemigo es la ignorancia y el miedo. Por causa de esa muy real discriminación, los activistas homosexuales están creando planes estratégicos para lograr ser aceptados. Sin embargo, estos planes fueron basados en un paradigma defectuoso para persuadir a las personas, que habían nacido con atracción por el mismo sexo y que no podían cambiar, y por lo tanto todo el mundo debía amarlos y aceptarlos como son. La estrategia funcionó (Cohen 2013). Pero los grandes perdedores son los hombres y mujeres homosexuales quienes posiblemente logren todo lo que piensan que quieren, pero a quienes se les negará lo que verdaderamente necesitan.

En resumen, las leyes son retadas y cambiadas a diario. Los matrimonios homosexuales están avanzando de estado en estado y de nación en nación. Los sistemas educativos se han vuelto mas tolerantes y sensibles a los estudiantes LGBT, y falsamente enseñan lecciones pro–homosexuales a través de los planes de estudio en salud. Las instituciones religiosas continuamente revisan sus tradiciones de Fe siguiendo la tendencia social a fin de dar cabida a homosexuales activos. Los medios de comunicación y las películas son básicamente el escenario para promover la homosexualidad sin cuestionarla, sin debate. Las organizaciones científicas están renuentes a permitir la discusión acerca de las causas y los tratamientos para la atracción por el mismo sexo no deseada. Podemos y debemos revertir esto a través de educar y comprender

Hoy en día se debe hacer una cruzada para defender a la familia desde sus bases más hondas y el respeto por esa institución semilla de la sociedad. Es responsabilidad de todos los creyentes entonces desarrollar adecuadamente su formación como personas con derechos y responsabilidades.

Referencias

Cohen, Richard (2013). *Abriendo las puertas del armario. Lo que no sabías sobre la homosexualidad*. Madrid: LibrosLibres

Consejo Pontificio para la Familia (2006). *Lexicon, Términos ambiguos y discutidos sobre familia, vida y cuestiones éticas*. Madrid: Ediciones Palabra S.A.

Fundación Jérome Lejeume (2016). *Manual de bioética para jóvenes*. Madrid: Cátedra de Bioética Jerome Lejeune.

García, Lorenzo (2002). «Teoría del género. Imágenes de la corporeidad masculina y femenina». *Cuarta Jornada de Bioética: Cuestiones bioéticas en torno al sentido de la corporeidad humana: de la revolución genómica a la integración orgánica*. Ponencia. Florencio Varela, Argentina.

Laje, Agustín (2017). «Reflexiones sobre la ideología de género». https://www.youtube.com/watch?v=sK8BvgeLn0E

Laje, Agustín (2018). «Homosexualidad y LGBT+, asunto separado»]. https://www.youtube.com/watch?v=UJdJY0K1shE

Naranjo, Gloria (2017). «Ideología de género». https://www.youtube.com/watch?v=Rx6NWipraY8.

Papa Francisco. Exhortación Apostólica Amoris Laetitia. 19 de marzo de 2016.

Prats, Carlos (2017). La ideología de género y la destrucción de los niños (II).

Rubio Calle, Alicia (2016). «Las leyes de adoctrinamiento sexual». HazteOir.org. https://www.youtube.com/watch?v=bDs7BH1LjQo.

Agustín Ortega Cabrera

Ética social y psicología en la familia desde *Amoris Laetitia*. Enfoques socio–pastorales y morales

RESUMEN: Analizo la enseñanza del Papa Francisco en su exhortación apostólica postsinodal *Amoris Laetitia* (La alegría del amor), *sobre el amor en la familia,* en especial sus aportaciones al pensamiento ético, moral y social acerca de la familia con su trasfondo pastoral inspirado en la fe. Emplearemos una metodología inter–disciplinar con el dialogo entre la teología, la filosofía y las ciencias sociales o humanas como es la psicología. Aquí mostramos, utilizando dicho método, una sólida ética teniendo como base una antropología integral, con los diversos e inter–relacionados aspectos éticos y psicoafectivos, con sus elementos psicológicos y sociales, para una adecuada visión global de la familia en su horizonte teológico–pastoral.

PALABRAS CLAVE: Cristianismo; Magisterio; Práctica.

Social ethics and family psychology from *Amoris Laetitia*. Socio–pastoral and moral approaches

ABSTRACT: Analyze the teaching of Pope Francis in his post–synodal apostolic exhortation Amoris Laetitia (The joy of love), about *love in the family*, especially his contributions to ethical, moral and social thinking about the family with their pastoral background inspired by faith. We will use an inter–disciplinary methodology with the dialogue between theology, philosophy and social or human sciences such as psychology. Here we show, using this method, a solid ethic based on an integral anthropology, with the diverse and inter–related ethical and psycho–affective aspects, with its psychological and social elements, for an adequate global vision of the family in its theological–pastoral horizon.

KEYWORDS: Christianity; Teaching; Practice.

Artículo [SP] | ISSN: 2386-3994 | Recibido: 2–Diciembre–2019 | Aceptado: 27–Diciembre–2019.

Introducción

La Exhortación Apostólica Postsinodal del Papa Francisco, *Amoris Laetitia* (AL) —La Alegría del Amor, sobre el Amor en la Familia—, ha suscitado una infinidad

► **Agustín Ortega Cabrera**, Seminario Mayor Arquidiocesano de Cuenca «San León Magno», Ecuador. **Autor de correspondencia**: (✉) agustinortega1972@yahoo.es — iD http://orcid.org/0000-0003-4323-3798.

de reacciones, comentarios y posturas ante dicho documento (Guerra 2017, pp. 409–447). Y no siempre con una valoración o tratamiento adecuado. Lo cual puedes ser fruto de diversos factores entrelazados. Tales como la falta de formación teológica, moral y pastoral, posturas integristas o relativistas, cerradas y excluyentes, falta de madurez humana y cristiana, afán de poder o privilegios y riqueza, etc. AL es un documento extenso, profundo y complejo que debe ser estudiado e investigado; evitando dichos factores distorsionadores, con el empleo de un desarrollo–formación humana y teológica cualificada, madura y espiritual.

Como se puede observar, una clave esencial y transversal del documento es el ámbito ético, la vida y teología moral en su inter–relación imprescindible con la praxis de la iglesia, con la teología práctica o pastoral. AL continua y profundiza los estudios actuales de teología moral o pastoral, la tradición y enseñanza de la iglesia (Alburquerque 2004; Flecha 2002). Contiene las referencias de Santo Tomás de Aquino y el Concilio Vaticano II, el Catecismo de la Iglesia Católica o Juan Pablo II con su enseñanza del matrimonio y la familia, a las que AL hace continuamente se remite.

AL presenta así un adecuado y sano equilibrio teológico–moral con sus ponderadas consideraciones pastorales, que muestran la realidad del matrimonio y la familia de forma bella, verdadera y buena. Superando los escollos, errores y males de la moral o la pastoral. Ese relativismo e individualismo que no contempla los fines o valores e ideales, firmes y universales u objetivos, que guían el sentido o significado profundo de la realidad del matrimonio y la familia (AL 307).

Siguiendo la tradición y el magisterio de la iglesia, el Papa enseña que:

> el matrimonio cristiano, reflejo de la unión entre Cristo y su Iglesia, se realiza plenamente en la unión entre un varón y una mujer, que se donan recíprocamente en un amor exclusivo y en libre fidelidad, se pertenecen hasta la muerte y se abren a la comunicación de la vida, consagrados por el sacramento que les confiere la gracia para constituirse en iglesia doméstica y en fermento de vida nueva para la sociedad (AL 291).

Y de igual forma, rechaza todo fundamentalismo e integrismo, todo legalismo y sectarismo excluyente que niega el valor y dignidad sagrada e incondicional de las personas; que no comprende los valores o principios de fondo a los que la

norma debe servir, las circunstancias y contextos que afectan o condicionan a las personas, a todo ser humano con su finitud, límites y fragilidad. Esta es la clave de lectura e interpretación adecuada que atraviesa AL.

Tal como se puede leer desde su capítulo sexto al noveno, con un principio básico, Francisco señala la contraposición de:

> dos lógicas que recorren toda la historia de la Iglesia, marginar y reintegrar. El camino de la Iglesia, desde el concilio de Jerusalén en adelante, es siempre el camino de Jesús, el de la misericordia y de la integración, es el de no condenar a nadie para siempre y difundir la misericordia de Dios a todas las personas que la piden con corazón sincero. Porque la caridad verdadera siempre es inmerecida, incondicional y gratuita. Entonces, hay que evitar los juicios que no toman en cuenta la complejidad de las diversas situaciones, y hay que estar atentos al modo en que las personas viven y sufren a causa de su condición (AL 296).

Teología pastoral y moral

Desde estas claves y principios, AL aborda las cuestiones complejas de las rupturas matrimoniales o familiares, las referentes a la vida y a la sexualidad, el acceso a la vida y celebración de la iglesia…. Tal como apuntamos, en AL se manifiesta esta enseñanza de la moral con su índole pastoral (Flecha 2001; López Azpitarte 2005), que se encuentra está la más valioso de la tradición de la iglesia con sus Santos y Doctores. Por ejemplo, Tomás de Aquino o Alfonso María de Ligorio, patrón de los moralistas y confesores. Se rechaza así todo pelagianismo o jansenismo, con su rigorismo moral que, en el fondo, aunque afirme lo contrario, todo lo reduce al mérito y voluntarismo–activismo moral. Y que cae en el fariseísmo y purismo o sectarismo moralista, en donde unos son los puros e intachables y los otros malos y perversos, que merecen ser declarados herejes, anatemas y condenados. Sin ver lo bueno, bello y verdadero de los otros, en donde habita y se manifiesta el Espíritu de Dios y su Gracia, Espíritu de verdad y de bondad que inhabita a toda la humanidad, a toda la creación (AL 37).

En términos del Papa Francisco, son esos «censores o controladores de la gracia» que tienen su monopolio excluyente, dando carnets en exclusiva de quien es iglesia o cristiano–católico y quién no. Imponiendo una doctrina y pastoral del miedo, del terror, una obsesión patológica e insana con el castigo o condenación eterna e infierno. Una imagen deformada del Dios Revelado en

Jesús, que no deja espacio y rechaza el don de la gracia, del amor y misericordia de Dios que nos regala, con su salvación liberadora de todo pecado, mal e injusticia.

De esta manera, se nos presenta una serie de criterios y valores con las que afrontar y discernir dichas cuestiones u otras, tan diversas o complejas que se dan el ámbito matrimonial–familiar. En la mejor tradición espiritual y teológico–pastoral, como la ignaciana, un elemento clave es el discernimiento de la realidad y los signos de los tiempos, de las circunstancias y contextos o realidades sociales e históricas (AL 31, 37). Y en esta lectura creyente o revisión de la vida y de la realidad, estos criterios o valores de la tradición y enseñanza de la iglesia nos relevan que existen una jerarquía u ordenamiento, orgánico y armónico, de verdades o principios de la fe. En donde la prioridad y el corazón de la fe están siempre en el amor, en la caridad y misericordia, que es el rostro e imagen más profunda del Dios revelado en Cristo y su Espíritu.

Es la raíz y plenitud de la ley nueva, la gracia del Espíritu, que nos habita y constituye en el amor, nos densifica en la hondura o trascendencia de la caridad liberadora y la misericordia; frente a todo fariseísmo o multiplicación legalista, el legalismo asfixiante y que esclaviza. Está verdad más honda de la fe y de la ley moral, como es el amor compasivo, la caridad misericordiosa informa a la conciencia que es el sagrario de la persona. En esta conciencia se manifiesta la ley natural y moral. Y rectamente formada en los valores o principios del Evangelio e Iglesia, la conciencia discierne y decide finalmente en las circunstancias propias, en las condiciones y realidades concretas. El Papa enseña muy bien que «estamos llamado a formar las conciencias, no a pretender sustituirlas» (AL 37).

Estas circunstancias o condiciones que afectan a la persona. Por ejemplo, la denominada *ignorancia invencible*, que no conoce o no comprende los valores y principios inherentes a la norma o ley moral, la fragilidad e incapacidad por dichas circunstancias, etc. hacen que se ponderen o atenúen la responsabilidad personal de la acción moral. Sin que esto, evidentemente, suponga no reconocer el mal objetivo de la acción moral.

Francisco, en este sentido, afirma:

> ya no es posible decir que todos los que se encuentran en alguna situación así llamada *irregular* viven en una situación de pecado mortal, privados de la gracia santificante. Los

> límites no tienen que ver solamente con un eventual desconocimiento de la norma. Un sujeto, aun conociendo bien la norma, puede tener una gran dificultad para comprender los valores inherentes a la norma o puede estar en condiciones concretas que no le permiten obrar de manera diferente y tomar otras decisiones sin una nueva culpa (AL 301).

Asimismo, hay que respetar el mandato del Evangelio de «no juzgar» (Mt 7, 1–2) ni condenar al otro, acogiendo o valorando el bien y la verdad que habita en lo más profundo de su persona o de sus otras acciones. «Hay que evitar los juicios que no toman en cuenta la complejidad de las diversas situaciones, y es necesario estar atentos al modo en que las personas viven y sufren a causa de su condición» (AL 296).

Y ello a pesar de que, efectivamente, se valore y rechace asimismo el mal moral que con su acción, al mismo tiempo, la misma persona comete. Lo anterior nos lleva a la conocida como ley de la gradualidad, que no la gradualidad de la ley, por la que la persona en su proceso y desarrollo moral se va aproximando al valor e ideal ético. Un proceso paciente en el que, desde la gracia y misericordia, vamos madurando y siendo fieles a los valores e ideales morales, a la santidad. Aunque en la actualidad, en algunas circunstancias no hayamos alcanzado todos y cada uno de estos valores e ideales morales.

Por ello, el Papa transmite que:

> En esta línea, san Juan Pablo II proponía la llamada *ley de gradualidad* con la conciencia de que el ser humano conoce, ama y realiza el bien moral según diversas etapas de crecimiento. No es una *gradualidad de la ley*, sino una gradualidad en el ejercicio prudencial de los actos libres en sujetos que no están en condiciones sea de comprender, de valorar o de practicar plenamente las exigencias objetivas de la ley. Porque la ley es también don de Dios que indica el camino, don para todos sin excepción que se puede vivir con la fuerza de la gracia, aunque cada ser humano avanza gradualmente con la progresiva integración de los dones de Dios y de las exigencias de su amor definitivo y absoluto en toda la vida personal y social (AL 295)

De igual modo, frente a toda concepción burguesa e individualista de la vida familiar o personal. Y por el mismo sacramento de la eucaristía con su mística social (AL 186), la verdadera espiritualidad y sentido de la familia se realiza en el servicio del amor, en la responsabilidad moral por el bien común y el

compromiso solidario por la justicia liberadora con los pobres de la tierra (Alburquerque 2003; González–Carvajal 2000). «El amor social, reflejo de la Trinidad, es en realidad lo que unifica el sentido espiritual de la familia y su misión fuera de sí, porque hace presente el *kerygma* con todas sus exigencias comunitarias. La familia vive su espiritualidad propia siendo al mismo tiempo una iglesia doméstica y una célula vital para transformar el mundo» (AL 324). La familia, con la educación de los hijos y su dimensión ética–social (AL 263–267), está llamada a ser responsable y protagonista de la gestión transformadora de la sociedad, del mundo e historia.

La familia es promotora de la justicia con las familias empobrecidas y con los pobres del planeta, del desarrollo sostenible y ecológico. Con estas luchas por la paz, por el bien común y la justicia, la familia irá logrando promover unas condiciones humanas, culturales y sociales que están de fondo en tantas problemáticas que afectan a innumerables familias. Como suelen hacer los sectores burgueses e integristas cristianos, se cae en el cinismo y en la hipocresía, no es cristiano ni moral, centrarse solamente (de forma reductiva) en una supuesta *ortodoxia* para la familia o en cuestiones bioéticas. Y, a la vez, no realizar una *orto–praxis* por la transformación de las relaciones, estructuras y sistemas que causan desigualdad e injusticia en forma de deshumanización, pobreza y exclusión que dañan tanto a las realidades de la familia. Esa familia burguesa, individualista e integrista no entusiasma ni enamora, no es la familia real y militante del amor solidario, del compromiso por la justicia con los pobres. Tal como nos enseña el Evangelio de Jesús y su Iglesia.

Psicología y ética social

En este apartado, nos vamos a centrar en la inter–relación esencial e inseparable de la psicología, la vida afectiva, emocional y sentimental, con la ética o moral, en especial su carácter social (Domínguez Prieto 2011; Burón 2010). A partir, singularmente, del capítulo quinto y sexto de dicho documento (AL 142–198), creemos que el Papa nos presenta unas claves o criterios que son muy importantes para la vida familiar y social. En dialogo y sintonía con lo más valioso de la filosofía, como es la ética o la antropología, y de las ciencias sociales o humanas, por ejemplo, la psicología o la sociología (Burgos 2004; Castro Nogueira *et al.* 2013).

Francisco muestra que:

> Deseos, sentimientos, emociones, eso que los clásicos llamaban «pasiones», tienen un lugar importante en el matrimonio. Se producen cuando *otro* se hace presente y se manifiesta en la propia vida. Es propio de todo ser viviente tender hacia otra cosa, y esta tendencia tiene siempre señales afectivas básicas: el placer o el dolor, la alegría o la pena, la ternura o el temor. Son el presupuesto de la actividad psicológica más elemental. El ser humano es un viviente de esta tierra, y todo lo que hace y busca está cargado de pasiones (AL 45).

La vida humana y ética que nos conforma como personas, con los valores e ideales que dan sentido a la existencia del ser humano, se fecundan con la vida afectiva, con las emociones y sentimientos que nos mueven (AL 143–146). La inteligencia ética o moral se entrelaza con la inteligencia emocional y sentimental. Los pensamientos y valores inter–accionan con los sentimientos. La razón moral confluye con la emoción y la vida afectiva. En la línea de X. Zubiri (Nicolás y Samour 2007), es la inteligencia sentiente donde el pensar o razonar se co–relacionan con el sentir: pensando sentientemente y sintiendo inteligentemente; con un amor inteligente y una inteligencia del amor. En la búsqueda de una caridad en la verdad y la misma verdad en la caridad, tal como nos enseña Benedicto XVI (Sols Lucia, 2014).

En esta línea, el Papa dice:

> Experimentar una emoción no es algo moralmente bueno ni malo en sí mismo. Comenzar a sentir deseo o rechazo no es pecaminoso ni reprochable. Lo que es bueno o malo es el acto que uno realice movido o acompañado por una pasión. Pero si los sentimientos son promovidos, buscados y, a causa de ellos, cometemos malas acciones, el mal está en la decisión de alimentarlos y en los actos malos que se sigan. En la misma línea, sentir gusto por alguien no significa de por sí que sea un bien. Si con ese gusto yo busco que esa persona se convierta en mi esclava, el sentimiento estará al servicio de mi egoísmo. Creer que somos buenos sólo porque *sentimos cosas* es un tremendo engaño. Hay personas que se sienten capaces de un gran amor sólo porque tienen una gran necesidad de afecto, pero no saben luchar por la felicidad de los demás y viven encerrados en sus propios deseos. En ese caso, los sentimientos distraen de los grandes valores y ocultan un egocentrismo que no hace posible cultivar una vida sana y feliz en familia (AL 145).

De igual forma, una inteligencia que se quede únicamente en lo estrictamente racional, en lo conceptual o técnico, se vuelve fría, calculadora y despiadada, utilitarista y mercantilista. Se convierte en una razón instrumental que impone la dominación u opresión de todo y de todos. La inteligencia tiene que ser guiada por la ética empática y compasiva, por la razón cordial (Cortina 2008) y la misericordia, por la compasión ante el sufrimiento e injusticia del otro, de las víctimas y de los pobres En el sentido o anhelo de justicia, de plenitud y liberación integral (Sols Lucia 2013). Y un amor que no sea inteligente, que no busque la verdad real ni se encarne e historice en la realidad humana y social (histórica), no es efectivo ni transformador. El amor debe emplear las expresiones o mediaciones de la razón e inteligencia como son la filosofía o las ciencias humanas y sociales. De lo contrario, puede ser un amor no real ni liberador. Cae en el paternalismo y asistencialismo, siendo cómplice del mal e injusticia, en las patologías como los fundamentalismos e integrismos diversos.

El ser humano no se mueve tan solo por razones o pensamientos y valores, sino asimismo por las razones que entiende el corazón. Es la razón y justicia cordial (Cortina 2010) la razón cálida (Díaz 2010), la inteligencia sentimental y espiritual (Torralba 2010; Vázquez Borau 2010). La razón se conjuga con el eros y el ágape (AL 150–152), con el amor que recibe y que da, que acoge y se dona o entrega. Lo que nos lleva al servicio y al compromiso moral por el bien común, por la paz y por la justicia con los pobres. De esta forma el eros, la pulsión afectiva y amorosa se canaliza por la moral, por la cultura que nos humaniza y libera del placer egolátrico, del ansia de poder o dominación. Lo que nos madura como personas es el amor, las relaciones afectivas con los otros, y el trabajo, la acción creadora, transformadora en la sociedad y el mundo.

Francisco nos comunica así que:

> una pasión acompaña al acto libre, puede manifestar la profundidad de esa opción. El amor matrimonial lleva a procurar que toda la vida emotiva se convierta en un bien para la familia y esté al servicio de la vida en común. La madurez llega a una familia cuando la vida emotiva de sus miembros se transforma en una sensibilidad que no domina ni oscurece las grandes opciones y los valores sino que sigue a su libertad, brota de ella, la enriquece, la embellece y la hace más armoniosa para bien de todos (AL 146).

Acorde con lo más valioso de la psicología, como puede ser la materia de la psicología de la religión o evolutiva, se trata de ir alcanzando la madurez humana, moral y espiritual (Ávila 2013; Cucci 2013). Un desarrollo y proceso de maduración en la autonomía con la verdadera libertad, que se realiza en los valores o deberes e ideales morales. Como son el bien común, más universal, la paz cosmopolita y la justicia internacional Más este deber moral o justicia, asociado a los valores masculinos, no puede olvidarse de la compasión o de la ética del cuidado, del lado femenino de la existencia (Domingo Moratalla 2008). El amor y la justicia son inseparables, la razón cordial y la misericordia necesariamente se une al compromiso por la promoción liberadora e integral con los pobres.

Conclusión

Desde lo anterior, como vimos, la AL del Papa Francisco nos enseña la cosmovisión antropológica y cristiana del matrimonio–familia. Como «reflejo de la unión entre Cristo y su Iglesia, se realiza plenamente en la unión entre un varón y una mujer, que se donan recíprocamente en un amor exclusivo y en libre fidelidad, se pertenecen hasta la muerte y se abren a la comunicación de la vida, consagrados por el sacramento que les confiere la gracia para constituirse en iglesia doméstica y en fermento de vida nueva para la sociedad» (AL 291).

Por ello, frente a la familia burguesa e individualista, es un matrimonio y familia que experimenta «la fuerza del amor, sabe que ese amor está llamado a sanar las heridas de los abandonados, a instaurar la cultura del encuentro, a luchar por la justicia» (AL 183). En esa opción de la solidaridad liberadora con los más pobres u oprimidos donde se encuentra presente, como sacramento, Jesús Pobre y Crucificado (Mt 25, 31–46).

Se nos manifiesta así todo el esplendor y la belleza del amor real. Unas personas, matrimonios y familias que van adquiriendo la madurez, el sentido y la felicidad: en el amor, servicio y compromiso social, en la militancia por la civilización del amor y la justicia con los pobres de la tierra; frente todo mal, opresión e injusticia. Demos pues gracias a Dios y al Papa Francisco, sucesor de Pedro, por esta bella, verdadera y espiritual enseñanza sobre la familia que es AL.

Referencias

Alburquerque, Eugenio (2004). *Matrimonio y familia*: teología y praxis cristiana. Madrid: San Pablo.

Ávila, Antonio (2013). *Madurez, sentido y cristianismo*. Madrid: PPC.

Burgos, Juan Manuel (2014). *Historia de la psicología*. Madrid: Palabra.

Burón, Javier (2010). *Psicología y conciencia moral*. Santander: Sal Terrae.

Castro Nogueira, Laureano; Miguel Ángel Castro Nogueira, y Julián Morales Navarro (2013). *Ciencias sociales y naturaleza humana*. Madrid: Tecnos.

Cortina, Adela (2008). *Ética de la razón cordial*. Oviedo: Nobel.

Cortina, Adela (2010). *Justicia cordial*. Madrid: Trotta.

Cucci, Giovanni (2013). *La fuerza que nace de la debilidad. Aspectos psicológicos de la vida espiritual*. Santander: Sal Terrae.

Domingo Moratalla, Agustín (2008). *Ética para educadores*. Madrid: PPC.

Domínguez, Xose Manuel (2011). *Psicología de la persona*. Madrid: Palabra.

Flecha, José Román (2001). *Teología moral fundamental*. Madrid: BAC.

Flecha, José Román (2002). *Moral de la Persona*. Madrid: BAC.

González–Carvajal, Luis (2000). *Entre la utopía y la realidad*: *curso de moral social.* Santander: Sal Terrae.

Guerra, Rodrigo (2017). «Para comprender Amoris Laetitia». *Medellín* 43, no. 168: pp. 409–447.

López Azpitarte, Eduardo (2005). *Hacia una nueva visión de la ética cristiana*. Santander: Sal Terrae.

Nicolás, Juan Antonio y Samour, Héctor (eds.) (2007). *Historia, ética y ciencia, El impulso crítico de la filosofía de Zubiri*. Granada: Comares.

Sols Lucia, José (2013). *Cincos lecciones de pensamiento social cristiano.* Madrid: Trotta.

Sols Lucia, José (ed.) (2014). *Pensamiento social abierto al siglo XXI*. Santander: Sal Terrae.

Torralba, Francesc (2010). *Inteligencia espiritual*. Barcelona: Plataforma.

Vázquez Borau, José Luis (2010). *La inteligencia espiritual*. Bilbao: Desclee

Diego Fernando León M.

Catequesis familiar: retos y desafíos

RESUMEN: Este trabajo se basa en los 10 años de trabajo en catequesis de niños, la mitad de este tiempo se ha venido trabajando en la implementación de catequesis familiar en la que está centrada. El análisis tanto cualitativo como cuantitativo se da de las experiencias allí encontradas. De ahí se desprenden dos campos importantes: la primera en cuanto a todas las problemáticas que se han generado formación de personas que tienen que ser guías, cumplimiento por parte de los papás, entender que los sacramentos de iniciación.

PALABRAS CLAVE: Catequesis; Familia; Sacramentos; Formación.

Family catechesis: challenges and defiances

ABSTRACT: This work is based on 10 years of work in catechesis of children, half of this time has been working on the implementation of family catechesis in which it is focused. The qualitative and quantitative analysis is based on the experiences found there. Hence, two important fields emerge: the first in terms of all the problems that have been generated by the formation of people who have to be guides, compliance on the part of the parents, understand that the sacraments of initiation.

KEYWORDS: Catechesis, Family, Sacraments, Formation.

Artículo [SP] | ISSN: 2386-3994 | Recibido: 19–Noviembre–2019 | Aceptado: 27–Diciembre–2019.

La catequesis, comprendida como la enseñanza sistemática de la fe. Es el espacio de preparación para conocer, celebrar y vivir la fe, aprender sobre la doctrina y también el lugar para pasar desde el espacio de iniciación cristiana para una fe madura y ser parte del cuerpo de Cristo. La iglesia en su afán de cumplir con el mandato de su cabeza, de llegar con el evangelio a los confines del mundo (Mc. 16, 15 ss.), ha buscado varios espacios y maneras de hacerlo. Evidentemente esto lleva a tener una sistematización y un programa con pensum que está orientado de acorde a la edad y a la realidad de cada espacio a los que se quiere llegar.

Desde la celebración del Concilio Vaticano II se pone énfasis en una nueva evangelización. De ahí que debemos llegar a todas las personas con el evangelio y con nuevas formas de evangelización. Es así como las distintas diócesis y

► **Diego Fernando León**, Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación, Universidad de Cuenca, Ecuador. **Autor de correspondencia**: (✉) cvgafernando@hotmail.com.

arquidiócesis se va planteando periódicamente un plan pastoral para encaminar las actividades pastorales de las parroquias. Uno de estos lineamientos es la catequesis familiar que se ha tratado de que sean un espacio de reflexión en las distintas comunidades. El Papa Francisco menciona:

> En segundo lugar, recordemos el ámbito de «las personas bautizadas que no viven las exigencias del Bautismo», no tienen una pertenencia cordial a la Iglesia y ya no experimentan el consuelo de la fe. La Iglesia, como madre siempre atenta, se empeña para que vivan una conversión que les devuelva la alegría de la fe y el deseo de comprometerse con el Evangelio (*Evangelii Gaudium* 14).

Esto referido a las personas que no se injertan activamente en la iglesia y es así que hace 5 años en la parroquia de San José de Balzay de la Arquidiócesis de Cuenca se planteó la creación de un espacio donde la catequesis sacramental tenga espacio para acoger a los padres de los niños para que ellos pudieran compartir el espacio de estudio con los papás de manera que los sacramentos tanto de la Eucaristía como de la Confirmación sea compartida.

> Hemos redescubierto que también en la catequesis tiene un rol fundamental el primer anuncio o «*kerygma*», que debe ocupar el centro de la actividad evangelizadora y de todo intento de renovación eclesial. El kerygma es trinitario. Es el fuego del Espíritu que se dona en forma de lenguas y nos hace creer en Jesucristo, que con su muerte y resurrección nos revela y nos comunica la misericordia infinita del Padre. En la boca del catequista vuelve a resonar siempre el primer anuncio: «Jesucristo te ama, dio su vida para salvarte, y ahora está vivo a tu lado cada día, para iluminarte, para fortalecerte, para liberarte». Cuando a este primer anuncio se le llama «primero», eso no significa que está al comienzo y después se olvida o se reemplaza por otros contenidos que lo superan. Es el primero en un sentido cualitativo, porque es el anuncio principal, ese que siempre hay que volver a escuchar de diversas maneras y ese que siempre hay que volver a anunciar de una forma o de otra a lo largo de la catequesis, en todas sus etapas y momentos [126]. Por ello, también «el sacerdote, como la Iglesia, debe crecer en la conciencia de su permanente necesidad de ser evangelizado» [127] (*Evangelii Gaudium* 164).

San José de Balzay es una parroquia nueva, pues fue creada el 19 de marzo de 2002, esto hace que aún se esté consolidado muchos aspectos y áreas relacionadas a la pastoral. Esto influye en el desarrollo de la parroquia tanto en maduración

de la fe como en el conocimiento de aspectos importantes de un creyente católico.

Por otro lado, nuestro medio y también a nivel regional de Latinoamérica se ha caracterizado por ser espacio de una piedad popular profunda. ¿Qué quiere decir esto? Partamos de que la fe sin razones, Esta fe está centrada en la veneración de los santos para los cuales se hacen ofrendas pues en las fiestas existen música, comida entre otros elementos.

Hemos entrado también en una cultura de consuelo pues:

> La humanidad vive en este momento un giro histórico, que podemos ver en los adelantos que se producen en diversos campos. Son de alabar los avances que contribuyen al bienestar de la gente, como, por ejemplo, en el ámbito de la salud, de la educación y de la comunicación. Sin embargo, no podemos olvidar que la mayoría de los hombres y mujeres de nuestro tiempo vive precariamente el día a día, con consecuencias funestas. Algunas patologías van en aumento. El miedo y la desesperación se apoderan del corazón de numerosas personas, incluso en los llamados países ricos. La alegría de vivir frecuentemente se apaga, la falta de respeto y la violencia crecen, la inequidad es cada vez más patente. Hay que luchar para vivir y, a menudo, para vivir con poca dignidad. Este cambio de época se ha generado por los enormes saltos cualitativos, cuantitativos, acelerados y acumulativos que se dan en el desarrollo científico, en las innovaciones tecnológicas y en sus veloces aplicaciones en distintos campos de la naturaleza y de la vida. Estamos en la era del conocimiento y la información, fuente de nuevas formas de un poder muchas veces anónimo. (*Evangelii Gaudium* 52).

Otra característica de este aspecto es el fiel cumplimiento. Dice el adagio popular que esta palabra viene de dos términos que son cumplir y mentir. Pues, es cierto esto. En la piedad popular basta con el cumplir los sacramentos de iniciación cristina. Es así como para la mayoría de los padres de familia los sacramentos bastan en el simple rito.

Iniciemos por el sacramento del bautizo. Para la fe cristiana el bautizo es la puerta de entrada a la vida en Cristo Jesús, con ella se da muerte al pasado y al sumergirnos en el agua nos renovamos. Sin embargo, el bautizo ha sido considerado como ritual para espantar a los malos espíritus. Otra «finalidad» del bautizo es para que los niños aprendan a caminar y a hablar se cree que no bautizarles impide esto. Un tercer elemento que se ha encontrado es que se

bautiza a los niños para que nos les dé el mal aire. De aquí que realizando el rito del bautizo se van todos los males.

Bien podríamos hablar también del sacramento del matrimonio, sin embargo, para aquello no se realiza catequesis familiar como tal. No así, hay un sacramento de suma importancia que en muchas parroquias pasa desapercibido hasta de los mismos párrocos. El sacramento de la confesión. Si decíamos que el sacramento de la comunión tiene poca acogida pues esta está aún más desapercibida. Recuerdo cierto día que de unos compañeros catequistas expresar «para que contar al cura lo que hago». Esto deja ver que el problema aquí es grande.

En cuanto al sacramento Eucaristía o llamada también primera comunión se ha considerado como un sacramento de paso, es decir que se necesita como un requisito para la confirmación y este para el matrimonio. Un claro ejemplo de esto es ver como en una misa dominical va un promedio de 150 personas de las cuales, el 20% y en otras menos, participa en el banquete eucarístico y muy contadas veces este número aumenta. Entrando un poco más a detalle con la misa, también se cumple con la ritualidad de entrar y «escuchar» la misa que pocas veces y de manera excelente va cambiando este tema por «participar» de la misa. En esta participación se puede observar cómo se distribuye la gente, pues si miramos una presentación artística o en la mayoría de los eventos las personas se ubican en los primeros lugares mientras que en los templos las personas están en las puertas a espera que el celebrante de la bendición para poder abandonarlo.

En cuanto al sacramento de la confirmación se puede decir que es el sacramento de la despedida. Los jóvenes cuando realizan este sacramento sienten una especie de liberación y no piensan regresar a la iglesia hasta que lo necesiten de nuevo y esto es en el matrimonio o a su propio funeral.

Por otra parte, tomando en consideración los problemas antes descritos vemos que para tan grandes problemas el tiempo para llenar es poco. En las distintas parroquias la catequesis inicia por tiempos de una hora hasta tres horas en pocos casos. Con ese lapso de tiempo es muy difícil de dar a conocer la doctrina. Considerando que parte de la formación es también el vivir en comunidad y celebrar este queda reducido a la misa de primera comunión como culmen y no como inicio de una vida sacramental.

Ante ello y tomando las orientaciones que brinda la iglesia en este sentido, se ha propuesto la catequesis familiar en la que, al menos, sea dos veces por mes. Los encuentros de catequesis deben ser compartidas entre padres e hijos. Se ha iniciado estos procesos en las parroquias en la cuales ya existen puntos alcanzados.

Considerando que el Papa Francisco en *Amoris Laetitia* numeral 26 señala que la realidad de las familias está influenciada por los cambios sociales y culturales en las que prima un individualismo es ahí donde se la catequesis debe ser la guía. Está realidad se hace visible en las familias.

En los grupos de catequesis a la que son llamados y que debería ser el encuentro entre padres e hijos, sin embargo, la realidad es que están presentes en un sesenta por ciento solamente la mamá, en el caso de faltar pues se llena con una tía, hermanos o abuelos en un treinta por ciento. El cinco por ciento asiste el papá; otro cinco por ciento lo ocupa la asistencia ideal del papá y mamá. Dice el Papa Francisco:

> Quisiera agregar el ritmo de vida actual, el estrés, la organización social y laboral, porque son factores culturales que ponen en riesgo la posibilidad de opciones permanentes. Al mismo tiempo, encontramos fenómenos ambiguos. Por ejemplo, se aprecia una personalización que apuesta por la autenticidad en lugar de reproducir comportamientos pautados. Es un valor que puede promover las distintas capacidades y la espontaneidad, pero que, mal orientado, puede crear actitudes de permanente sospecha, de huida de los compromisos, de encierro en la comodidad, de arrogancia. La libertad para elegir permite proyectar la propia vida y cultivar lo mejor de uno mismo, pero si no tiene objetivos nobles y disciplina personal, degenera en una incapacidad de donarse generosamente. (*Amoris Laetitia* 27).

Ante esto nos preguntamos si existe un egoísmo por la vida sacramental de los niños o es un desequilibrio de una vida plena, es decir de llevar de la vida la vida espiritual con la familiar. Un punto importante que considerar es que los padres indican que no pueden asistir debido a problemas fundamentalmente de trabajo con el argumento de que es el bien para los hijos. De aquí se genera otro problema ¿Acaso es más importante la vida material que la espiritual? En lo que respecta al grupo de estudio es un rotundo sí. El no donarse para la familia recae en muchos problemas familiares.

> Una de las causas de esta situación se encuentra en la relación que hemos establecido con el dinero, ya que aceptamos pacíficamente su predominio sobre nosotros y nuestras sociedades. La crisis financiera que atravesamos nos hace olvidar que en su origen hay una profunda crisis antropológica: ¡la negación de la primacía del ser humano! Hemos creado nuevos ídolos. La adoración del antiguo becerro de oro (cf. Ex 32, 1–35) ha encontrado una versión nueva y despiadada en el fetichismo del dinero y en la dictadura de la economía sin un rostro y sin un objetivo verdaderamente humano. La crisis mundial, que afecta a las finanzas y a la economía, pone de manifiesto sus desequilibrios y, sobre todo, la grave carencia de su orientación antropológica que reduce al ser humano a una sola de sus necesidades: el consumo (*Evangelii Gaudium* 55).

Sin embargo, un problema de fondo que parece ser mal de todos lados. Desde el punto de vista de los papás de los niños que se preparan para los sacramentos tanto de Reconciliación, Eucaristía como de confirmación el tiempo es demasiado largo para recibir un sacramento. Por esta razón «hay que dejar que el hijo este más grande» y de esta manera poder liberarse de un par de años de «pasa tiempo».

> La familia no puede renunciar a ser lugar de sostén, de acompañamiento, de guía, aunque deba reinventar sus métodos y encontrar nuevos recursos. Necesita plantearse a qué quiere exponer a sus hijos. Para ello, no se debe dejar de preguntarse quiénes se ocupan de darles diversión y entretenimiento, quiénes entran en sus habitaciones a través de las pantallas, a quiénes los entregan para que los guíen en su tiempo libre. Sólo los momentos que pasamos con ellos, hablando con sencillez y cariño de las cosas importantes, y las posibilidades sanas que creamos para que ellos ocupen su tiempo, permitirán evitar una nociva invasión. Siempre hace falta una vigilancia. El abandono nunca es sano. Los padres deben orientar y prevenir a los niños y adolescentes para que sepan enfrentar situaciones donde pueda haber riesgos, por ejemplo, de agresiones, de abuso o de drogadicción (*Amoris Laetitia* 260).

Es por ello, que el problema es aún más grande. La vida espiritual pasa desapercibida. Al no existir un acompañamiento moral, espiritual y material las familias se desintegran. La iglesia doméstica se rompe y esta como núcleo de la sociedad no aporta nada por lo tanto está destinada a formar sociedades desintegradas y egoístas.

Sin embargo, también existen algunos problemas de carácter doctrinal. En primer lugar, no existe una estructuración de la catequesis familiar como tal o al

menos en algunas diócesis. De ahí le sigue el problema de la formación en cuanto a los facilitadores que como todo buen evangelizador debe empezar por mirar la viga que tiene en su ojo.

Pero también existen, y muchos, aspectos positivos de estas experiencias. Una de ellas es el acercamiento de las personas a la realidad de la iglesia. Es así que al profundizar en varios aspectos se inicia conociendo que la iglesia no lo es solo los presbíteros y las monjitas.

Es así como se puede construir un cielo y una tierra nueva. Se ha logrado que los padres tengan un motivo más para celebrar y considerar que los sacramentos son culmen y punto de partida. La presencia real de Jesucristo se logra con la comunidad unida y consiente que el evangelio se practica todos los días.

En conclusión, este proceso no ha sido fácil de iniciar por todos los problemas que han ido surgiendo a lo largo del proceso y que algunos han sido reflexionados en este espacio. Este es un camino y que hay mucho que recorrer e ir limando asperezas. Más problemas se presentarán más adelante que con la divina providencia se logrará salir en adelante. Lo importante es haber iniciado el proceso que de apoco van dando resultados, al menos las familias buscan un espacio para poder realizar tareas y deberes de catequesis que al inicio, como he mencionado se lo realizará por mero cumplimiento en algunos casos y en otros se logrará más unión familiar que irá fortaleciendo el amor entre padres e hijos.

Referencias

Alberich, Emilio (2003). *Manual de catequética fundamental*. 2da. Edición. Quito–Ecuador: Ediciones Abya–Yala.

Jacques, Delors (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*. Madrid: Santillana.

Papa Francisco (2013). *Exhortación apostólica Evangelii Gaudium, La alegría del evangelio*. Madrid: Ediciones Palabra.

Papa Francisco (2016). *Exhortación apostólica post–sinodal Amoris Laetitia. La alegría del amor. Sobre el amor en la familia*. Madrid: Ediciones Palabra.

Peresson, Mario Leonardo (1998). *Misión profética de la educación católica en los umbrales del tercer milenio*. Bogotá: Indo–American Press.

Pedrosa, Vicente María, et al. (1999). Nuevo Diccionario de Catequética. Madrid: San Pablo.

Pedrosa, Vicente María, et al. (2001) Diccionario de pastoral y evangelización. Burgos: Monte Carmelo.

Damián Alvarito Vargas Vásquez

Orientación psicopedagógica en la formación de catequistas

RESUMEN: Uno de los aspectos importantes de la formación religiosa, es la orientación psicopedagógica de los catequistas. En este estudio, analizamos la estratégias psicopedagógicas de 120 catequistas de siete parroquias urbanas y rurales de la diócesis de Loja, para determinar su impacto en la tarea de evangelización. Los resultados evidencian que la catequesis tradicional se basa aún en formatos clásicos como preguntas y respuestas, exámenes, lecciones y control de asistencia, por lo que es necesario que la formación de los catequistas se encamine a la aplicación de nuevas estrategias, instrumentos y recursos didácticos para llevar a cabo de mejor manera la dimensión evangelizadora de la catequesis.

PALABRAS CLAVE: Catequesis; Nueva evangelización; Formación; Educación.

Psychopedagogical Orientation in the Formation of Catechists

ABSTRACT: One of the important aspects of religious formation is the psychopedagogical orientation of catechists. In this study, we analyze the psychopedagogical strategies of 120 catechists from seven urban and rural parishes in the diocese of Loja, to determine their impact on the task of evangelization. The results show that traditional catechesis is still based on classic formats such as questions and answers, exams, lessons and attendance control, so it is necessary that the formation of catechists is routed to the application of new strategies, instruments and teaching resources to perform better the evangelizing dimension of catechesis.

KEYWORDS: Catechesis; New Evangelization; Formation; Education.

Artículo [SP] | ISSN: 2386-3994 | Recibido: 19–Noviembre–2019 | Aceptado: 27–Diciembre–2019.

Nueva evangelización y catequesis

El presente tema se fundamenta en el Magisterio de la Iglesia, especialmente en los últimos documentos del Papa Francisco: *La alegría del Evangelio* (2013), *Sobre el amor en el matrimonio* (2016); y *La nueva evangelización*, de Antonio Aranda (2014), que es como una hoja de ruta en el tema de evangelización.

► **Damián Alvarito Vargas Vásquez**, Sección Departamental de Filosofía y Teología, Universidad Técnica Particular de Loja, Ecuador. **Autor de correspondencia**: (✉) davargas4@utpl.edu.ec.

La palabra catequesis «*katejesis*» se deriva del verbo griego *katejein*, que significa literalmente «resonar» o «hacer resonar», es como un ruido, especialmente el sonido o el eco de la voz humana. Para poder transmitir el Evangelio que es la Buena Nueva, es necesario en primer lugar, tener una actitud de escucha, de allí, surge el aprender a través de una adhesión firme y consciente para luego estar en condición de anunciar, de dar, de transmitir; cumpliendo el mandato misionero de Jesús «Ir al mundo entero y anunciar el Evangelio a toda creatura» (Mc. 16, 15)

Uno de los ejes temáticos en las orientaciones pastorales del papa Francisco es, precisamente esta actitud de salida, de éxodo que tiene que tener la Iglesia: «Prefiero una Iglesia accidentada por salir, que enferma por encerrarse» (E.G. 2013). Esto marca una nueva perspectiva para la Iglesia de hoy que como Jesús tiene que salir a buscar lo que está perdido. La catequesis es ante todo un arte, y es laboriosa porque exige por parte de los catequistas: disposición, creatividad, esfuerzo, audacia, constancia.

La dimensión evangelizadora de la catequesis se refiere a una formación existencial para la vida, no solamente para recibir un sacramento esto sería sacramentalización, la evangelización va más allá, a una formación integral y permanente, a una iniciación en la fe que provoque el encuentro con Jesús, como dice el Papa Francisco en la exhortación apostólica sobre la alegría del amor (A.L. 2016). Es importante la dimensión misionera de la catequesis ya que tienen como mensaje o contenido, el anuncio y encuentro con Cristo, de esta forma un eje transversal de la misma es afirmar, que la catequesis es cristológica (CT 1). Por lo tanto, los catequistas no pueden prescindir de este enfoque misionero y cristocéntrico de la catequesis.

El ser del catequista

El catequista es llamado por Dios, así como llamó en su tiempo a sus discípulos y a unos los constituyo apóstoles, les encomendó unas tareas concretas, les dio unas instrucciones; de igual manera en la actualidad Dios sigue llamando a los laicos para formarlos, encargarles una misión específica y enviarlos a predicar.

Toda llamada de Dios tiene estos componentes: **es personal**, a cada uno lo llama por su nombre, e incluso les cambia de nombre de acuerdo a la misión encomendada; **es inmediata**, las cosas de Dios son así enseguida, por ejemplo,

los primeros discípulos que eran pescadores escucharon de Jesús esta frase «ven y sígueme» e inmediatamente lo siguieron, o dejándolo todo lo siguieron, y finalmente, es una llamada **para siempre**.

El perfil idóneo del cataquista se caracteriza por una riqueza en valores y principios humanos y cristianos, un creyente con gran sentido de pertenencia a la Iglesia, comprometido con el bien común y la promoción humana, un líder que busca el bien de la comunidad, apasionado por la misión que desempeña. Su identidad se traduce en ser testigo, profeta, mediador, educador, sal y luz para los demás al estilo de Jesús, implica renuncia, dedicación, seguimiento, perseverancia, ir contra corriente, contra la secularización y todas las consecuencias de la postmodernidad.

Una misión fundamental del catequista es anunciar la Palabra de Dios que es la fuente de toda acción catequética, anunciar la Palabra es sinónimo de anunciar el Evangelio es decir anunciar a Cristo, el único Evangelio. Otra taea importante es la de contribuir a una educación en la fe, él es el medio, el instrumento para la implantación y consolidación de la fe de muchos hermanos.

Haciendo eco de lo que dice el Directorio General para la catequesis, respecto a las competencias de los catequistas en los numerales 238–245, se menciona cuatro competencias:

- **Bíblico teológica**: Conocer muy bien la Biblia como Palabra de Dios la que tiene que escuchar, aprender y anunciar, el credo en sus cuatro enfoques:
  a) Profesión de fe: Creer
  b) Sacramentos: Celebrar
  c) Mandamientos: Vivir
  d) Padre Nuestro: Orar. Catecismo de la Iglesia católica (1992).
- **Cultural**: El catequista tiene que conocer e insertarse —involucrase— en el ámbito familiar; parroquial, social, por medio de su presencia e inter acción, porque es un líder, ha de ser como el pastor que está en medio, al frente, detrás de su rebaño (Papa Francisco).
- **Pedagógica**: No solamente hay que conocer o saber mucho, sino saber transmitir, y esto es un arte, saber proponer, saber llegar, saber

convocar, hacer uso de un elenco de herramientas y estrategias, tener iniciativas, con estilo creativo y atractivo. Ha de integrar la pedagogía humana y divina.

- **Espiritual**: El catequista debe tener una actitud evangélica, porque es testigo elocuente del amor de Dios, ha sido llamado por Él y tocado por el espíritu, ha de ser imitador de Jesús en el enseñar y en el obrar.
- **Humana**: Esta no está incluida en el directorio, pero es consecuencia de las anteriores, se refiere a esa capacidad de acercarse a los más vulnerables: pobres, enfermos, ancianos, excluidos, refugiados, con una actitud de acogida, de acompañamiento, compartiendo las alegrías y tristezas. Con una actitud asertiva y empática.

El saber del catequista

La pastoral evangelizadora de la Iglesia, que se efectiviza a través de la catequesis, debe aprovechar los avances y aportes científicos, en el campo de la educación y la psicopedagogía, por tanto se ha creído conveniente hacer una valoración de lo que estas ciencias pueden ofrecer en el proceso de la educación en la fe que se promueve por medio de la catequesis, que está enmarcada en el método ver, juzgar y actuar , adoptado por la Conferencia de Obispos reunidos en Aparecida Brasil en el año 2007.

Es importante que nos involucremos en este campo donde hay que integrar y entrar en un diálogo entre fe y vida, fe y ciencia, conocimiento científico – experiencia humana, «valorar siempre más los espacios de diálogo entre fe y ciencia, incluso en los medios de comunicación» (DA 495). Es necesario dentro de la formación de los catequistas profundizar en la psicología, pedagogía y didáctica.

La palabra «psicopedagogía» está formada con raíces griegas y significa «ciencia que estudia la mente y problemas educacionales». Sus componentes léxicos son: psyke (alma) y paidon (niño), más el sufijo —agogia (acción de llevar) (*Diccionario etimológico*). Otra definición expresa que «La psicopedagogía es una rama de la psicología, aplicada a la educación, que investiga problemas educacionales, por medio de métodos y conceptos psicológicos» (*Enciclopedia de la psicopedagogía*, p. 903).

Hay muchos desafíos que en la actualidad nos corresponde afrontar, como por ejemplo el cambio de época, el salto intergeneracional, donde los niños de hoy no son los mismos de hace una década atrás, por tanto, hay que responder a este cambio de contextos y sobre todo la descristianización, la convivencia familiar distorsionada, familias disfuncionales, la sociedad multicultural. «Este método permite articular, de modo sistemático, la perspectiva creyente de ver la realidad; la asunción de criterios que provienen de la fe y de la razón para su discernimiento y valoración con sentido crítico; y, en consecuencia, la proyección del actuar como discípulos misioneros de Jesucristo» (DA 19).

«La pedagogía catequética, utiliza una nueva pedagogía que responda a los nuevos paradigmas de su anuncio, acomodándolo al talento de los catequizandos» (DGC 33). Los cambios culturales dificultan la transmisión de la fe por parte de la familia y de la sociedad. Frente a ello, no se ve una presencia importante de la Iglesia en la generación de cultura, de modo especial en el mundo universitario y en los medios de comunicación social (DA 100).

Pedagogía	Características
De la comunicación	Saber transmitir, replicar, anunciar lo que se ha recibido, con espíritu profético.
La relación	Implica, salida, ir hacia, con una actitud de búsqueda, de preocupación por el otro, con espíritu misionero.
Del encuentro	Tiene que ver con la cercanía, acompañamiento, reciprocidad, rompiendo esquemas de miedos y cobardías, siendo audaces como los apóstoles, con espíritu apostólico.
Del compromiso	Asumir como tarea la actitud de velar por los demás, los educadores de la fe no podemos mirar solamente nuestros intereses, sino las necesidades de los demás. Con espíritu de servicio.
Del oprimido	Paulo Freire escribió una obra titulada *Pedagogía del Oprimido* (1970), donde hay una clara opción y preocupación por los pobres, como una población vulnerable, explotada y excluida. Con espíritu liberador.
De la creatividad y de la atracción	El papa Francisco en la exhortación apostólica sobre el anuncio del Evangelio en el mundo actual, resalta estas dimensiones, de nuestra pastoral, evangelización y catequesis. Con espíritu creativo.

Cuadro 1. Principales características de la pedagogía catequética. Elaboración propia, a partir del *Nuevo diccionario de catequética* (2009) y *Directorio general de catequesis* (2010).

El saber hacer del catequista

Con este título, se enmarca la misión, roles o competencias del catequista, es decir lo que realiza en la práctica, aquí se proponen actividades que tienden al desarrollo de una catequesis demostrativa. El catequista es un líder, un animador y mediador que acompaña el proceso de formación de los catequizandos, permitiendo la participación e inclusión en cada uno de los encuentros que aplique herramientas y estrategias psicopedagógicas; donde los protagonistas sean los catequizandos.

El líder es una persona abierta, capaz, que sabe dirigir, es vinculante, mediador, activo, que siempre está innovando, como lo señala el papa Francisco es el que hace lío[1], es decir que no está quieto. Es aquel que tiene una misión y una visión, para realizar lo que debe. Por lo tanto, los catequistas tienen que capacitarse continuamente, conocer las líneas de pastoral de la Iglesia particular de Loja, estar actualizados e ir al rito de lo que propone por ejemplo la enseñanza del papa Francisco, los desafíos pastorales de la nueva evanngelización, los nuevos paradigmas de la pastoral latinoamericana. Por ello afirmamos que el líder no nace, sino que se hace.

La Iglesia a través de su enseñanza, nos recuerda que uno de los instrumentos fundamentales para la catequesis es el catecismo (DGC 1997 y *Porta Fidei* 2012[2]), y que éste, debe ser el inspirador de otros catecismos de las iglesias diocesanas, que deben estar en una especie de sinfonía, o armonía, con la fe, evitando contradicciones y desviaciones. Álvaro Ginel (2013), dice que los instrumentos para la catequesis son competencia de la Iglesia local (la diócesis).

Lo esencial en un encuentro de catequesis es el mensaje de Dios que se manifiesta a través de su Palabra contenida en la biblia, se lo puede realizar utilizando signos, dramatización, narración, con el fin de que el mensaje llegue y se haga vida, de ahí que en torno al tema de la biblia hay muchos recursos, como la biblia ilustrada, la biblia en crucigramas, la biblia y su contexto, la biblia para

1 El papa Francisco en la Jornada Mundial de la Juventud en Río de Janeiro (Brasil) 2013, dijo: «¡Hagan lío!», pero un lío que nazca del conocer a Jesús.

2 Carta apostólica *Porta Fidei* con la cual el Papa Benedicto XVI convocó el año de la fe: 2013.

jóvenes, la biblia para niños, la biblia de la familia. Pero sin duda, el principal recurso es la *Lectio divina*[3].

Lo importante es que cada catequista no se convierta en un repetidor de contenidos y de conocimientos a la hora del encuentro con sus catequizandos, sino que transmita vida, alegría, entusiasmo, capaz de que quien oiga, diga, no es fulano el que está hablando, sino Jesús el Señor, esto requiere de preparación, compromiso, fuerza; el papa Francisco dice que no podemos enseñar nada con una cara de funeral, por eso exhorta a anunciar el Evangelio con alegría (EG. 2013).

De ahí que se afirma y con mucha verdad, que ningún método, estrategia, o catecismo, supera o reemplaza al catequista, porque la fe se contagia, se transmite por atracción y no por proselitismo (Papa Francisco 2013). Hemos escuchado más de una vez que el único Evangelio que conocen y leen los fieles de una comunidad parroquial, es el párroco, esto mismo se aplica al catequista y sus catequizandos. La primera catequesis que el catequista transmite, es él mismo, como persona y como creyente. Desde esta perspectiva, el catequista es como un signo, vínculo de comunión, como está escrito un texto muy ilustrativo (Álvaro Ginel 2009).

En pleno siglo XXI donde hay un acelerado uso de las redes sociales virtuales (RSV), y de las nuevas tecnologías (TICS), no nos podemos quedar rezagados y decir que vamos a utilizar la tiza y el pizarrón como en otro tiempo; hay que hacer uso de estas herramientas e instrumentos de comunicación, información, y formación, dependiendo de qué tipo de orientación le da cada usuario.

La Iglesia nos recuerda que en esta época hay otros escenarios o areópagos de evangelización, hace especial referencia al internet y todo lo que implican las nuevas formas de comunicación, considerando que en esta época de globalización, todo está conectado, superado muchas distancias, gracias a estos medios que son inmediatos, son medios de multitudes.

Para que existan comunicadores sociales cristianos, que anuncien el Evangelio a través de las nuevas tecnologías, hay que promoverlos y formarlos, la teología de la Iglesia dice hay que evangelizar; precisamente de esto nos habla Juan Pablo II, en la *Exhortación apostólica Ecclesia in América* (1999), que hay

[3] Lectura meditada y orada de la Palabra de Dios.

que evangelizar los medios de comunicación social. Lo mismo hace el papa emérito Benedicto XVI, cuando desarrolla el tema: La Palabra de Dios y los medios de comunicación, en la *Exhortación Apostólica Verbum Domini* (2010), sobre la Palabra de Dios en la vida y en la misión de la Iglesia.

Finalmente se concluye que el proceso de formación de los catequistas de la diócesis de Loja, que se viene realizando desde el Departamento de la Diocesis contiene una planificación y líneas de formación adecuadas a las diferentes situaciones y necesidades de la catequesis y evangelización, de manera particular en el campo de la orientación psicopedagógica que hoy mas que nunca nos exige desarrollar una catequesis integradora y liberadora.

Nuestro tema de investigación se planteó los siguientes objetivos:

Determinar las dimensiones o criterios en la formación de los catequistas, conocer su rol y misión, las características fundamentales del desarrollo psico_religioso del ser humano, en las distintas etapas de su vida, el uso de las nuevas tecnologías para integrarlos en la formación integral sistemática y continua de los catequistas de la Diócesis de Loja.

Se utilizó el método descriptivo, argumentativo, especialmente en el primer capítulo, donde había que sentar las bases y describir temas como catequesis, evangelización, misión, pedagogía. También hemos hecho uso del método analítico, a la hora de la depuración de datos, como también análisis de las tablas.

El método estadístico ha estado presente tanto en la subida de datos como en la tabulación y elaboración de gráficos siguiendo el programa SPSS.

Estos métodos, nos han permitido alcanzar el objeto de investigación: Determinar las competencias del catequista y conocer el desarrollo psico_ afectivo del ser humano, como también algunas estrategias pedagógicas.

Utilizamos tanto la técnica documental como la técnica de campo, porque los subtemas o ítems, están suficientemente documentados con autores y bibliografía actualizada y a ello se suma la experiencia y competencia del trabajo que estamos realizando a nivel de toda la Diócesis de Loja.

Elaboramos una encuesta y la aplicamos a 120 catequistas de diferentes sectores de la Diócesis. El cuestionario consta de 34 preguntas divididas en tres bloques:

– El **ser del catequista**: tiene relación a la formación integral.
– **Saber del catequista**: Se refiere a la necesidad de formación y autoformación.
– **Saber hacer del catequista**: Aquí se considera que el catequista tiene que conocer y aplicar estrategias y herramientas pedagógicas y didácticas.

La encuesta se la aplicó en tres momentos y contextos diferentes, primeramente, la aplicamos a 50 catequistas que estaban reunidos en una asamblea diocesana, donde se socializó y explicó el fin de la misma, esto nos llevó de 20 a 30 minutos. Después salí al cantón Saraguro y se aplicó la encuesta a 40 catequistas que estaban realizando una convivencia mensual, esto nos llevó 30 minutos, y finalmente se aplicó la encuesta a 30 catequistas de la parroquia Urdaneta (Saraguro), con una duración de 25 minutos.

En el desarrollo o contestación de la encuesta hubo preguntas acerca de términos desconocidos para ellos, como estrategia para la realización de esta encuesta está el acudir a estos lugares en las fechas en que ellos estaban reunidos y con la autorización de los organizadores de estos eventos.

Tipos de catequesis	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Tradicional	19	15,8%	15,8	15,8
Memorística	1	0,8%	**0,8**	16,7
Permanente	21	17,5%	17,5	34,2
Familiar	79	65,8%	**65,8**	100
Total	**120**	**100**%	**100**	

Tabla 1. Tipo de catequesis. Elaboración propia

El mayor porcentaje está impartiendo una catequesis familiar, donde están involucrados los padres de familia del catequizando (65%), Esta es una buena noticia puesto que los padres son los primeros educadores y transmisores de la fe en sus hijos, y junto a la fe muchas virtudes y valores, eso es lo que sirve para la vida y es la mejor herencia. A este tipo de catequesis se le llama catequesis

familiar o doméstica que es una opción pastoral de la Iglesia, en la conferencia latino americana de Aparecida (Aparecida 2007).

Tipos de formación		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Humanística	32	26,7%	26,7	26,7
	Espiritual	33	27,5%	**27,5**	54,2
	Bíblica	25	20,8%	20,8	75
	Pedagógica	6	5%	**5**	80
	Misionera	24	20%	20	100
	Total	120	100%	100	

Tabla 2. Tipos de formación

El mayor porcentaje (27.5%) responde que en sus parroquias se da una formación espiritual; el (26.7%) apuntan a una formación humanista; el (20.8%) una formación bíblica; el (20%) una formación misionera; y, el (5%) una formación pedagógica. Sin caer en la redundancia, estos resultados siguen apuntando hacia una formación integral de los catequistas, no solo en lo espiritual, religioso o doctrinal sino integrando otros ámbitos como el bíblico, misionero, considerado las necesidades más relevantes.

La formación espiritual se subraya en los manuales de formación de catequistas y orientaciones pastorales de las diócesis, como nos confirma el CELAM: *Testigos y servidores de la palabra. Manual de formación catequética. Pastoral para la evangelización liberadora* (2003).

La realización de este trabajo, nos ha permitido descubrir y explorar, aspectos, en los cuales se tiene que mejorar, esto no quiere decir que todo ha estado mal, sino por el contrario, que hay que profundizar en temas como:

– El servicio a la catequesis, que es un don de Dios (vocación), y también es una tarea (misión), que hay que fortalecer.

- Una de las fuentes de la catequesis es la Palabra de Dios contenida en la Biblia, por tanto hay que hacer un estudio más profundo, y uno de los métodos recomendados es la Lectio divina.
- La catequesis no solamente abarca un sentido religioso–espiritual, es mucho más amplia, incluye otras ciencias, para ofrecer una formación integral, hay que integrar a la psicología, pedagogía, didáctica, sociología.

Y finamente no solamente es necesario saber muchos contenidos, o doctrina, sino, que hay que saber transmitir. Aquí entran estrategias, metodología, habilidades psico pedagógicas, para que la catequesis sea más dinámica y existencial.

Referencias

Aranda, Antonio (2011). *Una nueva evangelización. ¿Cómo acometerla?* Madrid: Edit. Palabra.

Benedicto XVI (2005). *Encíclica Deus Caritas Est. Sobre el amor cristiano.* Quito: Edit. CEE.

Benedicto XVI (2010). *Exhortación Apostólica Post sinodal Verbum Domini. Sobre la Palabra de Dios en la vida y en la misión de la Iglesia.* Bogotá: Edit. Paulinas.

CELAM (2003). *Testigos y servidores de la palabra. Manual de formación catequética. Pastoral para la evangelización liberadora* Bogotá: Edit. CELAM.

CELAM (2007). *V Conferencia general del episcopado latinoamericano: Aparecida. Documento conclusivo.* Bogotá: Editorial CELAM.

CELAM (2012). *Testigos y servidores de la Palabra. Manual de formación catequética.* Bogotá: Editorial CELAM.

Centro Salesiano de pastoral (2016). Números: 355; 359; 362; 365; 366;

Centro Salesiano de pastoral (2017). Números: 368; 369; 370; 371; 372; 373; 376;

Comisión episcopal de enseñanza y catequesis (1998). *Proyecto marco de la formación de catequistas.* Madrid: Edit. CCS.

Concilio Vaticano II (1965). *Constitución Dogmática Dei verbum. Sobre la divina revelación.* Madrid. Editorial BAC.

Conferencia Episcopal Ecuatoriana (2000) *Programa de formación de catequistas: Psicología religiosa; Técnicas para la catequesis; Pedagogía catequética; Medios de comunicación y catequesis; Psicología religiosa.* Quito: Edit. CEE.

Conferencia Episcopal Ecuatoriana (CEE). *Plan Global de pastoral de la Iglesia en el Ecuador 2015–2020.* Quito: Edit. CEE.

Gispert, Carlos (dir.) (2009). *Enciclopedia de la Psicopedagogía: psicología y pedagogía.* Barcelona. Edit. Océano.

Juan Pablo II (1979). *Exhortación apostólica Catechesi Traadendae. Sobre la catequesis en el mundo contemporáneo.* Guayaquil: Editorial Justicia y Paz.

Juan Pablo II (1990). *Encíclica Redemptoris missio. Sobre la misión de Cristo Redentor.* Quito: Editorial Sin Fronteras.

Juan Pablo II (2012). *Carta Apostólica Porta Fidei. Al celebrar el año de la fe.* Quito: Edit. CEE.

Resúmenes del I Congreso Internacional de la Familia Sede Sur



Centro de Convenciones UTPL
Loja, Ecuador, 8 y 9 de noviembre de 2018







► Estos resúmenes se publican con cambios menores, los cuales no afectan el contenido académico del Resumen. Las opiniones u opiniones expresadas en este suplemento son exclusivamente de los autores.

CONFERENCIAS MAGISTRALES

DESAFÍOS DE LA FAMILIA FRENTE A LAS IDEOLOGÍAS ACTUALES

Ramón Lucas Lucas, LC
Pontificia Universidad Gregoriana
(✉) lucas@unigre.it

Entre los muchos desafíos actuales de la familia se analizarán solo dos. Primero, *el avance biotecnológico en el campo de la procreación humana* que conlleva la posibilidad de realizar la generación humana independiente de la relación sexual entre hombre y mujer. La vida humana, así como la paternidad y la maternidad, se convierten en realidades componibles y descomponibles, sujetas principalmente a las capacidades técnicas, económicas, y a los deseos de las personas. Comprender la fragilidad humana o la complejidad de la vida, no significa aceptar ideologías que dividen en dos los aspectos inseparables de una misma realidad.
Segundo: *la ideología de género, que niega la diferencia y la reciprocidad natural de hombre y de mujer; presenta una sociedad sin diferencias de sexo, y cambia el fundamento antropológico de la familia.* Esta ideología propone diferentes tipos de uniones y pluralidad de formas de familias. Presenta proyectos educativos y directrices legislativas que promueven una identidad personal y una intimidad afectiva radicalmente desvinculadas de la diversidad biológica entre hombre y mujer. La generación y educación de los niños puede darse en pluralidad de formas que superar el límite de la bio–parentalidad.

PALABRAS CLAVE: Procreación; Sexo; Género; Matrimonio; Familia; Homosexualidad.

REFERENCIAS

Trevijano, P. (2015). *Relativismo e ideología de género*. Madrid: Libros libres.
Lucas Lucas, R. (2016). *Horizonte vertical*. Madrid: B.A.C. 2016.
Kuby, G. (2017). *La revolución sexual global*. Madrid: Didaskalos.
Lawrence, S. M. (2016). «Sexuality and Gender: Findings from the Biological, Psychological, and Social Sciences». *The New Atlantis* 50.

CONTRIBUCIÓN DE LA FAMILIA A LA EDUCACIÓN PARA LA VIDA

Mª Fernanda Lacilla Ramas, M.Id.
Universidad de San Dámaso; Fundación Fernando Rielo, España
(✉) mflacilla1@hotmail.com

Vivimos en nuestros días una situación social y cultural muy difícil para la familia que invade sus funciones y la debilita en muchos frentes. Esta problemática permite preguntarnos si hoy la familia *verdaderamente* está ejerciendo *la misión educativa* que sería esperable sobre sus miembros, si está representando con todo su peso el valor moral, personal y social que le constituye en el referente fuerte de las vidas de sus miembros, si es la fuente que debiera ser de afecto, exigencia y comunicación.
En este sentido, queremos contribuir a la reflexión que se propone este Congreso aportando algunas consideraciones sobre la educación. Para ello nos fijaremos en algunos rasgos del panorama educativo actual, que se encuentra en situación de emergencia educativa, como describe Benedicto XVI, tratando de ir a las causas que han conducido a él. Después profundizaremos en el verdadero *fin* de la educación, el cual está siendo descuidado y silenciado por muchas instituciones educativas en la sociedad y, sin embargo, supone un reto ineludible para la misión educativa que tiene la familia, pues estamos convencidos de que no basta con adquirir aprendizajes y habilidades que nos preparen para ser competitivos, y que no hay verdadera educación si ésta no nos enseña a tener *visión de quiénes somos*, cuál es nuestro *origen* y cuál es nuestro *destino* y, por tanto, cuál es nuestra primordial *vocación*; como tampoco hay verdadera educación si no se tiene en cuenta el modo de crecer como personas, esto es, el modo por el que nos personalizamos más, dejando al descubierto aquello que engrandece o que ahoga y deforma nuestra realización existencial.
La misión educativa más importante de la familia podría sintetizarse en esta formulación: *educar para la Vida desde el valor de la vida; esto es desde la calidad de la vivencia.* Esta afirmación será justificada desde las claves que ofrece nuestra constitución antropológica, desde una fundamentación sólida y trascendente que

respete la sagrada dignidad que Dios nos ha otorgado, y la calidad de las relaciones de amor que ofrece la familia. Por ello acudiremos a la rica aportación que Fernando Rielo hace al respecto y a algunas consideraciones concretas desde la Exhortación del Papa Francisco de la *Amoris Leticia* para profundizar en las líneas que convienen tener en cuenta en la educación en los tiempos actuales en el seno de la familia.

PALABRAS CLAVE: Formación, Perfeccionamiento, Ejemplaridad, Visión, Amor, Responsabilidad.

PONENCIAS

FAMILIA Y SEXUALIDAD

Fabiola Ludeña Jaramillo y Elsa Rosa Nora Enrique Ortega
Universidad Técnica Particular de Loja, Ecuador
(✉) feludena@utpl.edu.ec; rnerique@utpl.edu.ec

La familia es la unidad natural y fundamental de la sociedad y su rol clave se enmarca en el desarrollo social de los seres humanos (Consejo de Derechos Humanos de las Naciones Unidas, 2016). Es el núcleo social más importante, en ella la persona incorpora las principales pautas de comportamiento.
La sexualidad es un fenómeno complejo y plurivalente. Lo que a primera vista aparece como una pulsión única tiene otros múltiples contenidos y condicionantes. Es una fuerza enraizada en los mecanismos biológicos, pero penetra también en los niveles psíquicos y afectivos de la persona. Aparece hacia fuera como una decisión libre que el sujeto realiza, y está al mismo tiempo orientada por otras fuerzas ocultas e inconscientes no siempre conocidas (Azpitarte 2005). Es un tema que siempre ha interesado a la humanidad siendo de extrema importancia para la comprensión del hombre y su salud, de ahí que sea necesaria e imprescindible su discusión y abordaje desde todas las perspectivas, libres de cualquier preconcepto (de la Gándara Martín & Martínez, 2005).
Vincular la educación de la sexualidad a la familia permite abordar su importante papel, entendida ésta como «una dimensión fundamental del hecho de ser un ser humano, resultado de la interacción de factores biológicos, psicológicos y socioeconómicos, culturales, éticos y religiosos o espirituales» (OMS, OPS y WAS 2000). No se reduce a lo que las personas pueden hacer con sus órganos sexuales, es mucho más que relaciones sexuales, anticoncepción, reproducción e ITS, está presente toda la vida y no puede reducirse a una mera transmisión de información; es por ello, que la familia es fundamental en esta educación.
Proponemos una educación integral de la sexualidad liderada por la familia desde un papel pedagogizante, no una enseñanza desde la genitalidad sino enfocada en la afectividad, emocionalidad y sostenida en base a los valores de formación de hábitos propios de la convivencia social, la templanza y la trascendencia englobados en el perdón, compasión, humildad, honestidad, modestia, prudencia, autorregulación, dignidad humana, amor, compromiso, solidaridad, apreciación de la belleza, gratuidad, espiritualidad, sentido del humor, que los lleven a la experiencia de la virtud, educando la vivencia sexual de manera natural, educación fortalecida a través de Escuela para Padres brindado en instituciones educativas.
La investigación es descriptiva mediante revisión sistemática bajo un enfoque psicoeducativo desde la formación de hábitos y valores fortaleciendo la familia como factor protector, fuente de resiliencia de niños y adolescentes para prevenir situaciones de riesgo que los lleven a vivir una sexualidad plena desde un enfoque humanista e integral.
Los objetivos se centran en destacar la importancia de la familia en la educación integral en sexualidad desde las primeras edades; empoderar a los padres en el rol formador de sus hijos, capaces de ejercer un gobierno de sí mismos, basados en un anhelo auténtico de alcanzar bienes verdaderos, ser un punto de referencia, educarlos en la virtud y valores morales correctos; y, finalmente, ofrecer información mediante la elaboración de folletos para las familias, acerca de la afectividad y sexualidad que sea adecuada y verdadera, que los guie hacia una vivencia normal, equilibrada y virtuosa de la sexualidad.

PALABRAS CLAVE: Educación; Sexualidad; Virtud; Valores; Hábitos.

REFERENCIAS

Moya Corredor Juan. (2016). *Amor, sexualidad y familia.* Quinta Edición. Editorial Sekotia. Madrid. España 2016.

Donini Antoni, Faur Eleonor y otros (2005). «Sexualidad y Familia». Crisis y desafíos frente al Siglo XXI. Ediciones. Novedades Educativas. Buenos Aires, Argentina.

LA DIMENSIÓN AFECTIVO–SEXUAL DE LOS ADOLESCENTES DE ESCUELAS ESTATALES DE LIMA, PERÚ: LINEAMIENTOS PARA UN PLAN DE FORMACIÓN AFECTIVO–SEXUAL INTEGRAL EN LA FAMILIA Y LA ESCUELA

Carla Elisa Morán Huanay
Instituto de Familia, Universidad Católica San José, Perú
(✉) carla.moran@ucsanjose.edu.pe

La dimensión afectivo–sexual de los adolescentes, hoy en día viene descuidada tanto en las familias, quienes detentan la primacía educadora de la persona, como en las instituciones educativas, que son quienes facilitan y refuerzan la educación que se imparte en la familia. De parte del sistema educativo, hoy existe en nuestra sociedad una gran presión ideológica en las políticas del estado, que no miran a la persona en su integridad, sino que presenta una visión sesgada y errada de la sexualidad, que toma en cuenta solamente algunos elementos como la genitalidad, la anticoncepción; dejando de lado la formación de otros aspectos esenciales en el desarrollo de la persona y que se integran en la comprensión de una sexualidad como dimensión fundamental y estructural de la persona humana. Existe así una carencia en la formación de los aspectos psicológicos (intelectual, afectivo), ético, trascendental; necesarios para vivir una sexualidad integral sana y madura.

Se busca realizar un estudio de la dimensión afectivo–sexual, en un grupo de adolescentes de escuelas estatales de Lima–Perú; analizando la relación existente con sus familias, con la formación que reciben en ellas, así como la formación recibida por parte de la escuela. Se considera que la formación recibida tanto en la familia como posteriormente en la escuela, es muy escasa y no permite alcanzar una formación sólida e integral de esta dimensión tan importante en el desarrollo de toda persona. Así mismo, se hace necesaria una adecuada integración del binomio familia–escuela, que posibilite una auténtica formación integral de esta dimensión en los adolescentes.

El estudio permitirá realizar una radiografía de la situación actual de esta dimensión, en los adolescentes de escuelas estatales. Se realizará mediante la aplicación de un instrumento, basado en un protocolo de estudio (modificado): «Health Behaviour in school–aged children» (adolescentes de 11, 13 y 15 años), que permitirá recoger información acerca de los conocimientos, comportamientos, actitudes y necesidades en la dimensión afectivo–sexual de los adolescentes; identificando las necesidades reales, para luego pasar a proponer lineamientos para un plan de formación afectivo–sexual integral que involucre tanto la familia como la escuela, dirigido a la población adolescente de colegios estatales de Lima, Perú.

Por tanto, el presente estudio busca poner de realce y defender la importancia de una auténtica formación integral de la dimensión afectivo–sexual de los adolescentes, con el fin de lograr en ellos un desarrollo equilibrado y sano, que comienza en la familia, continua en la escuela y se extiende a los demás ámbitos de la vida social.

PALABRAS CLAVE: Dimensión afectivo sexual; Familia; Escuela; Formación afectivo sexual integral.

NIVEL DE RESILIENCIA DE ADOLESCENTES Y LA FAMILIA COMO FACTOR DE PROTECCIÓN

Xiomara Carrera Herrera, Miury Placencia Tapia y Yohana Yaguana Castillo
Universidad Técnica Particular de Loja, Ecuador
(✉) xpcarrera@utpl.edu.ec; mmplacencia@utpl.edu.ec; jmyaguana@utpl.edu.ec

Actualmente la resiliencia juega un papel fundamental en los jóvenes, logrando que desarrollen una óptima capacidad en el manejo competente de la multiplicidad de problemas que los adolescentes enfrenta por factores internos y externos en sus relaciones emocionales, escolares y familiares. Es por ello que se realizó una investigación descriptiva a 889 estudiantes de edades comprendidas entre 14 a 18 años, de 11 provincias del Ecuador, con el fin de identificar el nivel de resiliencia que tienen los adolescentes y la relación familiar como factor de protección, siendo el seno de la familia donde se

originan los procesos más elementales de una persona hasta convertirse en los más importantes de su existencia. Los resultados manifiestan que el nivel de resiliencia es alto y está estrechamente relacionado con una relación positiva en la familia y principalmente dando un mejor resultado al vínculo materno, además se identificó algunos factores de riesgo que atraviesa propios de su edad y que en el hogar no son tratados por ser considerados como tabú por sus padres como: el noviazgo, las conductas sexuales, drogodependencias, entre otras.
Como parte de la investigación, la propuesta está encaminada a la capacitación de padres y docentes sobre relaciones familiares positivas con el fin de lograr una transformación en los contextos socioeducativos.

PALABRAS CLAVE: Resiliencia; Adolescencia; Familia; Factores de riesgo; Protección.

EFECTOS DE LAS TIC: COMUNICACIÓN, FAMILIA Y ADOLESCENTES

Fabiola Ludeña Jaramillo y Elsa Rosa Nora Erique Otega
Universidad Técnica Particular de Loja, Ecuador
(✉) feludena@utpl.edu.ec; rnerique@utpl.edu.ec

La familia es la unidad natural y fundamental de la sociedad y su rol clave se enmarca en el desarrollo social de los seres humanos (Consejo de Derechos Humanos de las Naciones Unidas, 2016). En la familia las interacciones entre padres e hijos forman un elemento esencial y constitutivo. En esta relación, la comunicación desempeña un papel primordial, constituye un sistema de relaciones fundamentalmente afectivas entre personas que viven juntas, que presentan lazos consanguíneos y que son fuente de apoyo, además es el primer ámbito de socialización en el individuo, y la comunicación constituye una herramienta fundamental para este proceso.
El sistema familiar es un escenario privilegiado para la transmisión de valores, creencias, normas y códigos de conducta de una sociedad. La comunicación es un elemento fundamental en las relaciones interpersonales y en especial en el ámbito familiar, sin embargo, ésta se puede ver afectada por las tecnologías de la información que hoy en día están al alcance de todos. La expansión y generalización de Internet a otros contextos de la sociedad ha promovido muchos interrogantes y ha suscitado varias investigaciones que vinculan este tema con diferentes grupos humanos y la familia es uno de ellos. La utilización indiscriminada del internet, manejo de redes sociales y utilización de video juegos, pueden ocasionar distanciamientos dentro de los miembros de este grupo humano, pudiendo afectar la comunicación familiar.
La comunicación es un elemento clave en el proceso de socialización familiar e incide en el ajuste de los hijos en la infancia y, sobre todo, en la adolescencia. El uso de las TIC puede crear bienestar o afectar negativamente a la familia, dependiendo del uso que se dé pueden constituirse en una fuente que estimule una integración familiar, provocar separación, incomunicación en la familia, siendo vulnerables en su uso indiscriminado los niños, adolescentes y jóvenes e incluso los adultos. Las familias deben identificar que sucede en sus hogares y establecer como prioridad el fortalecimiento de la comunicación entre sus miembros como factor protector en las relaciones familiares saludables y positivas con los hijos. Tradicionalmente la educación familiar ha sido unidireccional de padres a hijos, la integración de las TIC al contexto familiar rompe con este esquema, ya que generalmente los padres carecen de esta competencia digital para educar a sus hijos en este ámbito, lo importante aquí es el acompañamiento que realicen sus padres con los hijos al utilizar el internet y redes sociales, la presencia y el contacto son pilares fundamentales en las relaciones con los adolescentes, la integración de las TIC en el contexto y relaciones familiares promueve cambios en el estilo de vida y procesos de comunicación, de lo contrario podríamos correr el riesgo de agrandar las distancias y limitar la comunicación.
Implementar reglas que estimulen el uso racional de los tics en el hogar podría garantizar una mejor convivencia familiar, es responsabilidad de padres enseñar a sus hijos a utilizar adecuadamente estas herramientas para la buena convivencia familiar y social manteniendo un equilibrio en sus vidas estrechando lasos afectivos. «Así los tics, lejos de convertirse en un elemento de aislamiento, bien utilizadas podrían

ser un canal de comunicación entre los miembros del hogar y no un motivo de disputa» (Ce, 2012). Este trabajo plantea la integración de las TIC en el entorno familiar, como punto de partida y de llegada, el análisis de los usos comunicativos que el adolescente hace de las TIC con otros miembros familiares, especialmente padre y madre. La metodología es descriptiva, responde a la realidad de un centro educativo, utilizando un cuestionario de elaboración propia validado a través de la Técnica Delphi y determina los niveles de integración de las TIC en hogares y como esto afecta o no la comunicación con miembros del entorno familiar y con la relación paterno–filial hacia las TIC caracterizada por el establecimiento de normas y permisividad hacia las mismas.

PALABRAS CLAVE: Comunicación Familiar; Factores Protectores; Internet; Redes Sociales; Acompañamiento.

REFERENCIAS

Mafla, V. (11 de febrero de 2008). Efecto de la Tecnología en la Familia. [Mensaje de un blog]. Recuperado de http://eticainformatica.obolog.es/efecto-tecnologia-familia-60757

Ce, M. (16 de marzo de 2012). Las TICS y su influencia en la familia. [Mensaje de un blog]. Recuperado de http://maria-ce.blogspot.com/

Solano Altaba María, Viñaras Abad Mónica (2013). Nuevas Tecnologías en la Familia y Educación: Retos y Riesgos de una realidad inevitable. Madrid: Edición CEU.

LOS ESTILOS DE EDUCAR DE LOS PADRES DE FAMILIA DE LOS ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN BÁSICA DE LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS DEL CANTÓN ZAMORA, DE LA PROVINCIA DE ZAMORA CHINCHIPE

Jhanet Marisol Tamay Ochoa
Universidad Técnica Particular de Loja, Ecuador
(✉) jmtamay@utpl.edu.ec

El contexto de hogar y las relaciones intrafamiliares, son fundamentales en el desarrollo de los hijos, los padres no solo son progenitores sino también educadores, es decir tiene la misión de ayudar a sus hijos a llevar a buen puerto todas sus potencialidades y a prepararlos para la vida, infundiendo en ellos, los valores, principios, hábitos, formas de ser y de actuar, más aún si hablamos de la sociedad actual globalizada en que nos encontramos, donde los padres tratan, desde sus diferentes situaciones socio–económicas, educar a sus hijos, a veces con demasiada dureza y otras con notable permisividad, pero esta educación, es la que les permitirá valerse por sí mismos y ser personas integras; siendo así, los estilos educativos con que los padres educan a sus hijos, revisten trascendental importancia, porque se constituyen en verdaderos referentes que más tarde se convertirán en estereotipos cuando estos sean adultos.

El presente estudio, se enmarca en el proyecto de vinculación con la comunidad: *Educación y Familia Hacia una Política Pública*, implementado en el cantón Zamora de la Provincia de Zamora Chinchipe ubicada en la región Sur Oriental del Ecuador, donde se ha trabajado con estudiantes, padres de familia y docentes de las instituciones educativas incluidas en este proyecto.

El propósito de esta investigación de campo es identificar los estilos educativos paternos predominantes en el ámbito familiar de los investigados, con la finalidad de hacer una propuesta de intervención enmarcada en este gran proyecto de fortalecimiento familiar que pretende dar un apoyo sustentable a la familia, acorde a las necesidades inherentes a un desarrollo humano integral el estudio tiene un enfoque cualitativo, descriptivo, se utilizó como instrumento el cuestionario: Adaptación Ecuatoriana del cuestionario funcional de estilos educativos de padres, que nos permitió establecer los estilos predominantes de educación familia Analizamos las tendencias comportamentales de los padres/madres, en función del tipo de interacción que se establece en el interior de las familias, y la presentación de una tipología en base a la clasificación de estilos parentales que realiza tipología clásica de Baumrind.

Un buen número de padres consideran que, si tienen autoridad sobre sus hijos porque estos les obedecen fácilmente, esto nos lleva a pensar que ejercen su autoridad, pero con gran sensibilidad, lo que es determinante para lograr actitudes positivas por parte de los hijos.

Finalmente se puede concluir que el estilo predominante de educar de los padres investigados es el democrático, aunque como se demuestra que a la hora de educar los padres combinan todos los estilos, pero naturalmente

prevalecerán las características en este caso del democrático.

PALABRAS CLAVE: Estilos educativos; Educación integral; Fortalecimiento; Familiar.

FUNCIONALIDAD FAMILIAR Y SU RELACIÓN CON EL ESTRÉS LABORAL CRÓNICO EN UNA MUESTRA DE PROFESIONALES DE SALUD DE UNA INSTITUCIÓN PRIVADA UBICADA AL NORTE DE LA CIUDAD DE LOJA.

Tatiana Cecibel Mansanillas Rojas y Marina Ramírez R.
Universidad Técnica Particular de Loja, Ecuador.
(✉) tcmanzanillas@utpl.edu.ec; mrramirez@utpl.edu.ec

El objetivo de la presente investigación fue identificar la funcionalidad familiar, y la relación con el estrés laboral crónico en una muestra de profesionales de la salud de una institución privada ubicada al norte de la ciudad de Loja. El diseño utilizado fue cuantitativo, con alcance descriptivo y de tipo correlacional, con una muestra de 30 profesionales de salud. Al respecto consideramos que la familia es considerada como una institución, en donde se da el origen principalmente de las relaciones más perdurables, y en el cual se da el primer apoyo social con modelos de relación que se conservan durante el desarrollo del individuo (Fishman, 1995). Por otro lado, las presiones externas que ejerce la sociedad hacia la familia le exigen una «transformación constante de los miembros de la familia en sus relaciones mutuas, para que puedan crecer mientras el sistema familiar conserva su continuidad» (Minuchin, 1992, p. 98). Por tal razón, las crisis por las que generalmente la familia se encuentra sometida son de suma importancia debido a los diferentes escenarios que se pueden presentar durante su desarrollo, tomando en cuenta las estrategias de adaptación y afrontamiento en cada uno de los integrantes del núcleo familiar.
Entre los resultados más relevantes en cuanto a la funcionalidad familiar, se determinó que los médicos obtuvieron una mayor funcionalidad familiar que el personal de enfermería; además, se evidenció un mayor agotamiento y despersonalización en los médicos, mientras que una baja realización personal en las enfermeras; además, se obtuvo una correlación significativa entre la funcionalidad familiar y la dimensión de agotamiento emocional específicamente en los médicos, es decir, que los sujetos que presentan una dinámica familiar más funcional presentaron un menor riesgo de agotarse emocionalmente. En el personal de enfermería, se encontró una diferencia significativa entre la dimensión de realización personal y funcionalidad familiar, es decir que mientras existan altos sentimientos de realización personal en el individuo mayor será la funcionalidad familiar del mismo. Por otro lado, se ejecutó un análisis correccional entre el burnout sus dimensiones y el estado civil en los médicos, siendo los solteros los que presentaban mayor agotamiento emocional.
Manzano (1998) plantea que las personas que se encuentran casadas, en unión libre o mantienen una relación estable suelen tener menor probabilidad de sufrir el síndrome de burnout ya que poseen una mejor capacidad de afrontar los factores estresantes a diferencia de las solteras.

PALABRAS CLAVE: Funcionalidad familiar; Estrés laboral crónico; Profesionales de salud.

REFERENCIAS

Fishman, G. J. (1995). BATSE Highlights. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 759(1), pp. 232–235. doi:10.1111/j.1749 6632.1995.tb17534.x

Minuchin, S. (1992). The restoried history of family therapy. In The evolution of psychotherapy: *The second conference*, 1(1), pp. 3–12.

Manzani, G., (2008). «Síndrome de burnout y riesgos psicosociales en personal de enfermería: prevalencia e intervención», *Intervención Psicológica*, vol. 91–92, pp. 23–31.

CONCILIACIÓN TRABAJO FAMILIA, ELEMENTO FUNDAMENTAL PARA PROMOVER EL ACOMPAÑAMIENTO DE LOS PADRES EN EL PROCESO EDUCATIVO DE SUS HIJOS

María Elvira Aguirre Burneo
Universidad Técnica Particular de Loja, Ecuador.
(✉) meaguirre2@utpl.edu.e

La Constitución del Ecuador del 2008, reconoce a la Familia como «núcleo fundamental de la sociedad» y establece los derechos y responsabilidades que tienen las familias en el proceso educativo de sus hijos, como elegir el tipo de educación acorde con sus principios,

creencias y opciones pedagógicas. (Asamblea Nacional 2008)

En América Latina, según la CEPAL (2014) existe un incremento de hogares biparentales en los que ambos cónyuges trabajan, lo que representa un contraste con el sistema del varón proveedor de la posguerra (male breadwinner system) (pp. 22–23). Por su lado Sunkel (2006), plantea la idea de un cambio de modelo familiar: de un proveedor a dos, debido principalmente a la incorporación de la mujer al mercado laboral.

Datos oficiales de Ecuador sobre empleo 2018, indican que 68,1% de la población en edad de trabajar es económicamente activa, de este porcentaje el 96,0% son personas con empleo. La realidad de las familias ecuatorianas en cuanto a empleo está íntimamente relacionada por la necesidad imperiosa de trabajar y obtener una remuneración. Las políticas laborales en Ecuador establecen que un trabajador a tiempo completo dedica 40 horas semanales, siendo así, ¿sí en una familia padre y madre trabajan, el cuidado y acompañamiento de la educación de sus hijos en manos de quién está?

El tema de conciliación laboral, debe ser abordado como política de Estado hacia las familias; propuestas como «medidas para fortalecer la familia seria la promoción de jornadas parciales o por horas; o promoción del teletrabajo o trabajo en casa» (Hertfelder, Martínez–Aedo y Velarde 2011, p. 172), mismas que han sido aceptadas y están vigentes en algunos países, sin embargo, en Ecuador muy pocas empresas privadas o empleadores permiten a los padres optar por un trabajo que concilie la vida profesional y familiar.

Existen propuestas teóricas, que considera el rol de la participación activa de los padres en el aprendizaje de sus hijos; se evidencia que no existe una sola forma, vía o manera correcta de implicarse, hay muchas formas (Chirstenson 2004). Por su parte Epstein (2001), propone que los logros de estudiantes se incrementarían si existiesen mensajes coherentes sobre la importancia de la educación en la familia y escuela. Para que esto suceda, es necesario incrementar la interacción, con una combinación en lugar de una división del trabajo entre maestros y padres. Epstein considera claramente que los profesores deben poner en práctica enlaces con familias, así se podrá hablar del éxito de su modelo (Azaola 2011).

En el estudio realizado en nuestro país, sobre colaboración familia–escuela, tanto docentes como padres dieron mayor relevancia a las jornadas culturales o celebraciones especiales de las escuelas, seguidas de la participación de los padres en actividades del aula, «mingas», y reuniones colectivas de padres y docentes. (Aguirre 2012).

Este trabajo pretende dar una panorámica de las políticas a favor de las familias con miras a un desarrollo armónico de sus miembros, su relación con la conciliación trabajo–familia para fomentar un mayor involucramiento de los padres en el proceso educativo de sus hijos.

PALABRAS CLAVE: Familia, Escuela, Involucramiento padres, Conciliación trabajo y familia.

REFERENCIAS

Aguirre, M.E. (2012). *Influencia de la Familia sobre el Clima Escolar*. Propuesta de un modelo causal ajustado a instituciones educativas de quinto año de Educación Básica de Ecuador. (tesis doctoral). Universidad Nacional de Educación a Distancia – UNED, Madrid, España. DOI: 10.13140/RG.2.2.32509.20960

Asamblea Nacional. (2008). Constitución de la República del Ecuador, Registro Oficial 449 de 20 de octubre de 2008.

Azaola, M. (2011). Three standpoints to analyse home–school–community links: Policies, Schools and Families in the Mexican Context, International Journal about Parents in Education, 5 (1). 1–11, European Research Network.

Chirstenson, S.L. (2004). *The family–school partnership: An opportunity to promote the learning competence of all students.* School Psychology Review, 33(1), 83–104. https://eric.ed.gov/?id=EJ683435

Comisión Económica para América Latina y el Caribe (2014) *Notas de Población, 41, 99, Santiago de Chile:* CEPAL. https://www.cepal.org/es/publicaciones/37432-notas-poblacion-vol-41-ndeg-99

Epstein, J. (2001). School, Family and Community Partnerships: preparing educators and improving schools, Boulder: Westview Press.

Hertfelder, E., Martínez–Aedo, M., & Velarde, L. (2011). *La Familia, Desafío para una Nueva Política.* Madrid: Instituto de Política Familiar (IPF).

Sunkel, G. (2006), El papel de las familias en la protección social en América Latina, Series Políticas Sociales, 120, 1–66 Santiago de Chile: Publicación de las Naciones Unidas.https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/6121/1/S0600306es.pdf

APORTE A LA PREVENCIÓN DE LA SALUD FAMILIAR DESDE EL DIAGNÓSTICO DE COMPETENCIAS PARENTALES

María Aranzazu Cisneros, Silvia L. Vaca y Nairoby Pineda
Universidad Técnica Particular de Loja, Ecuador
(✉) slvaca@utpl.edu.ec; njpineda@utpl.edu.ec; macisneros@utpl.edu.ec

La OMS (1986) plantea la prevención y promoción de la salud como ejes fundamentales en la construcción de políticas públicas saludables desde un enfoque integral. La atención primaria del Sistema Nacional de Salud Familiar Comunitario e Intercultural del Ecuador (2012), orienta a la construcción, cuidado y recuperación de la salud en las dimensiones biológicas, mentales, espirituales, psicológicas y sociales de las personas, familias y la comunidad. Este estudio aborda la relación entre la salud familiar e infantil, parentalidad positiva y determinantes sociales que las condicionan. El objetivo principal fue identificar las competencias parentales en padres, madres y/o representantes de hijo(a) en la etapa evolutiva niñez intermedia y su relación con indicadores psicosociales. La metodología empleada fue con un enfoque cuantitativo. Participantes: 103 padres/madres de familia. Instrumento: Cuestionario de evaluación inicial de competencias parentales (Martínez, 2009). Como resultados se obtuvo un α=,838 de fiabilidad alta del instrumento empleado y en la mayoría de dimensiones los padres con respecto a las competencias se encuentran en un nivel medio, exceptuando por la D4 (56,8%), en la que consideran estar en un nivel alto, lo que no sugiere que la condición psicosocial de los padres determinan las competencias parentales y en el grupo de edad de hijos no se encontraron diferencias significativas; lo que nos lleva a plantear la necesidad de impulsar programas de promoción de las habilidades parentales basadas en la evidencia, mediante la psicoeducación.

PALABRAS CLAVE: Familia, competencias parentales, prevención

REFERENCIAS

Martínez, R. A. (2009). *Programa–Guía para el desarrollo de Competencias Emocionales, Educativas y Parentales*. Madrid: Ministerio de Sanidad y Política Social.

Ministerio de Salud Pública del Ecuador (2012). Manual de Atención Integral de Salud. Quito: Subsecretaría Nacional de Gobernanza de la Salud Pública.

FAMILIA Y CRISIS: ACCIONES DE PREVENCIÓN PARA FOMENTAR LA CAPACIDAD ADAPTATIVA

Silvia L. Vaca
Universidad Técnica Particular de Loja, Ecuador
(✉) slvaca@utpl.edu.ec

Es necesario abordar y contextualizar los aspectos relacionados con la crisis y su impacto en la dinámica intrafamiliar. Para ello, este estudio asume la intervención familiar desde un enfoque de salud, como categoría individual y social, producto de las estrategias y acciones de promoción, prevención, recuperación y rehabilitación que realizan los individuos, las familias y la comunidad. Se aborda la intervención familiar en crisis desde una perspectiva ecosistémica y psicológica que se basa en principios: antropológico, de evaluación, de prevención, de desarrollo y de intervención. Principios que implican intervenciones que consideren a los destinatarios como seres singulares, libres y dotados de capacidad para alcanzar la propia realización (principio antropológico), iniciar cualquier actuación de mediación u orientación a partir de la evaluación rigurosa del o de los destinatarios (principio evaluativo), tener en cuenta el estadio evolutivo y sus características específicas (principio de desarrollo), actuar antes de que aparezcan los problemas o las situaciones de riesgo (principio de prevención primaria), planificar y aplicar los recursos necesarios cuando el problema es un hecho (principio de prevención secundaria), dirigir la intervención no solo al sujeto o al grupo familiar con dificultades sino al contexto social en el que los implicados viven, trabajan y se desarrollan (principio de intervención social).
Así pues, el abordar distintas crisis normativas y no normativas del desarrollo familiar se platea como un proceso de respuesta a las necesidades de ayuda al sistema y subsistemas en los que se estructura a lo largo del ciclo vital, previniendo de esta manera conflictos, solucionando problemas y prestando especial atención a dificultades derivadas de situaciones de violencia, riesgo de consumo de drogas,

exclusión social discapacidades, problemas de salud, entre otras.
El objetivo es identificar los factores de afrontamiento según las tipologías de crisis expuestas en la literatura especializada, en relación con las crisis familiares circunstanciales o impredecibles, definidas como crisis no normativas. Y crisis de desarrollo, predecibles o crisis normativas. La metodología se basa en un breve estudio bibliométrico orientado al análisis de artículos científicos del área de conocimiento. Se concluye que los principales factores para el abordaje o afrontamiento efectivo de las crisis familiares se asocian a la capacidad de establecer límites y reglas flexibles, capacidad de negociación en los integrantes de la familia, comunicación directa y clara, satisfacción con el matrimonio y cumplimiento en los roles.
Las crisis familiares no siempre tienen consecuencias negativas o son referidas a circunstancias traumáticas, también están relacionadas con acontecimientos normales del desarrollo familiar. La familia en crisis no es siempre una familia disfuncional, son situaciones de cambio, que implican transformaciones en el sistema familiar, pero si es capaz de asimilar estas reestructuraciones, pueden ser fuente de crecimiento y desarrollo.

PALABRAS CLAVE: Crisis familiares; Sistema familiar; prevención; intervención

POLÍTICAS PÚBLICAS Y FAMILIA: EL RETORNO DE LA MUJER ECUATORIANA Y LA RESILIENCIA

Andrea del Carmen Mila Maldonado, María Fannery Suárez Berrio y Patricio Ricardo Ruíz Quiranza
Pontificia Universidad Católica del Ecuador Sede Ibarra, Ecuador
(✉) admila@pucesi.edu.ec; mfsuarez@pucesi.edu.ec; rruiz@pucesi.edu.ec

La ponencia que se propone aborda desde una perspectiva interdisciplinar el retorno de la mujer ecuatoriana y los modos de enfrentamiento (resiliencia) asumidos por ellas al regresar a su país de origen. En el 2016 se realizó una investigación, con una muestra de 163 mujeres ecuatorianas retornadas, de una media de edad de 42 años, retornadas a: Ibarra, Atuntaqui–Otavalo y Loja, con la implementación de una encuesta dirigida a recabar información cuantitativa y cualitativa relevante, mediante la metodología etnográfica multilocal. La propuesta de abordaje interdisciplinario tomó en cuenta el ámbito de las ciencias políticas a las políticas públicas del Estado ecuatoriano, diseñadas para la migración de retorno, enfatizando en aquellas leyes orientadas a garantizar derechos y beneficios a las familias y mujeres retornadas y, el ámbito psicosocial que analizó los modos de afrontamiento, observando específicamente, la resiliencia desarrollada por las mujeres ecuatorianas retornadas, siendo este, un factor clave en la reconstrucción de la familia, así como de su integración. Los resultados obtenidos demuestran que las mujeres madres de familia ecuatorianas, regresaron con el deseo de integrarse a su familia y recuperarla a través de una resiliencia como estrategia familiar para transformar las deterioradas relaciones familiares que probablemente se presentaron por la ausencia de la madre en el hogar durante el tiempo de su ausencia. Asimismo, se evidenció que, entre las razones priorizadas por ellas, no es precisamente la crisis económica experimentada sobre todo en Europa en la primera década del siglo XXI, sino el deseo de estar con su familia, específicamente con los hijos. Finalmente, la depresión, el sentimiento de culpa al regresar a su hogar, el estrés, el Síndrome de Ulises, el duelo migratorio y la adaptación o re–adaptación, fueron variables consideradas para la valoración del estado emocional que posiblemente afecta la salud mental de las mujeres retornadas.

PALABRAS CLAVE: Familia; Resiliencia; Políticas Públicas; Migración; Mujeres.

REDUCCIÓN DE LOS ESPACIOS ANTROPOLOGICOS DE LA FAMILIA ECUATORIANA DEL SIGLO XXI

Zoila Isabel Loyola Román
Universidad Técnica Particular de Loja, Ecuador
(✉) ziloyola@utpl.edu.ec

A pesar de la controversia que hay sobre la familia, esta seguirá siendo la base esencial de la constitución de la sociedad. Prácticamente todas las definiciones, más allá desde donde se

posicionen para estudiar a la familia, hacen referencia a los factores comunes: protección, habitación común, descendencia común, mismo techo, mismos padres, mismo grupo, misma historia. Esto es precisamente lo que indagamos en esta investigación: La incidencia de la reducción de los espacios antropológicos en la familia ecuatoriana del siglo XXI.
Presentamos un estudio comparativo realizado en base a los resultados de los dos últimos censos de población y vivienda en el Ecuador, los mismos que fueron realizados en los años 2001 y 2010, por el Instituto Nacional de Estadística y Censos INEC. Y que los consideramos como la mejor y más adecuada herramienta para diagnosticar la situación empírica sobre población, estructura, evolución y características demográficas generales y de la familia en particular, y cómo esta situación afecta a las nuevas formas de convivencia familiar que surgen como resultado de la dinámica de cambio.
Puntualizamos en la configuración de esta compleja dinámica que rige los patrones de convivencia y funcionamiento familiar, inciden múltiples factores como las transformaciones que sufre el modelo familiar, la reducción del tamaño de la familia, la manera de vivir los valores y las virtudes, los espacios de comunicación entre los miembros de la familia ecuatoriana del presente siglo, lo que han permitido el surgimiento de nuevas formas de convivencia que son el resultado de esta dinámica de cambios
El hecho de la reducción de los espacios humanos de convivencia, la estabilidad, la duración, la organización, el número de miembros, los espacios de convivencia y comunicación, las actitudes y los comportamientos, los derechos, los deberes, el estatus de los miembros de la familia, las relaciones de pareja, las relaciones entre padre, madres hijos, y muchas otras variables, que juntas hacen especialmente distinta y vulnerable a la familia ecuatoriana de hoy.

PALABRAS CLAVE: Espacios antropológicos; Familia ecuatoriana; Crisis; Retos.

RITUALES EN LAS FAMILIAS DE LOS HABITANTES DE LA CIUDAD DE LOJA

Yoder Rivadeneira Díaz, Claudia Jumbo Guamán y Ligia Rodríguez Lima
Universidad Nacional de Loja
(✉) yotayopani@gmail.com; clauju1978@gmail.com; ligia.rodrígezunl.@gmail.com

El presente trabajo explora los diferentes tipos de rituales presentes en las familias de los habitantes de la ciudad de Loja, considerando a este microescenario sociocultural como un sistema vivo, dinámico y en continuo crecimiento. Los rituales familiares, son aquellas actividades habituales de gran contenido simbólico basadas en creencias personales que posibilitan la generación de una identidad, el establecimiento de reglas, límites y práctica de valores de gran significancia en la vida de las personas. Estos rituales por lo general son: rutinas de la vida cotidiana, de ciclo vital y las tradiciones familiares. El enfoque que se utiliza es epistemológico e histórico hermenéutico. La muestra del estudio es intencional, con 15 familias participantes, de las diversas zonas urbanas del cantón Loja, con un nivel de educación y estrato socioeconómico heterogéneo. Se utilizaron como instrumentos la entrevista semiestructurada y los relatos de vida. Como resultado, se encuentra que, de los diferentes tipos de rituales: tradiciones familiares, rituales de ciclo vital y rutinas de la vida cotidiana, practicados en las familias participantes, existe un predominio de ciertas rutinas de la vida cotidiana, lo que no permite clarificar los roles de los miembros del sistema familiar que contribuyan al desarrollo de identidad familiar, hay comunicación confusa padres–hijos, límites difusos, poca práctica de valores. Se concluye que las familias poco ritualizadas tienden a carecer de reglas, límites y roles claros, comunicación clara y directa, poca práctica de valores e identidad familiar.

PALABRAS CLAVE: Familia; Rituales; Reglas; Roles; Identidad Familiar.

REFERENCIAS

Bedoya Bernal, L. A. y Rodríguez Higuera, L. J. (2015). *Rituales familiares: un espacio de análisis desde la experiencia de familias con hijos con discapacidad*

cognitiva. Revista de trabajo Social UNAM, 9, pp. 123–138.
Bermúdez Romero, C. (2010). Terapia familiar sistémica: Aspectos teóricos y aplicación práctica. España. Editorial Síntesis.
Imber–Black, E. Roberts, J. Whiting, R. (1991). *Rituales terapéuticos y ritos en la familia.* Barcelona: Gedisa.
Ortiz Granja, D. (2008). *Terapia familiar sistémica.* Quito, Ecuador: Ediciones Abya–Yala.
Padilla, Ernesto Martín. Sarmiento, Brianda. (2007). *Mitos y rituales familiares en familias desplazadas reubicadas en Bogotá*. Revista Colombiana de Psicología, 16, pp.103–126
Selvini–Palazzoli, M., Cirillo, S., Selvini, M. y Sorrentino, A. (1990). *Los juegos psicóticos en la familia.* Barcelona: Paidós.
Valdés Cuervo, Ángel Alberto (2007). *Familia y desarrollo. Intervenciones en terapia familiar*. México: Editorial El Manual Moderno.

REFLEXIONES SOBRE EL ACOMPAÑAMIENTO A PAREJAS EN SU CAPACITACIÓN SOBRE PATERNIDAD RESPONSABLE Y FERTILIDAD

Katia San Martin, José Wong y P. Cesar Piechenstein
Parroquia San Alejo, Guayaquil, Ecuador
(✉) ktsanmartin@gmail.com; jwongrier@gmail.com; elcuradetodos@gmail.com

El trabajo presenta algunas reflexiones alrededor de la experiencia desarrollada en la parroquia San Alejo de Guayaquil a partir de dos ciclos de conferencias sobre paternidad responsable impartido a parejas convocadas abiertamente por redes sociales de la Parroquia y cuya temática ha incluido el reconocimiento de la fertilidad en la mujer como instrumento para espaciar embarazos junto con los criterios basados en la doctrina de la Iglesia Católica al respecto.

PALABRAS CLAVE: Paternidad responsable; Pastoral familiar; Provida, Fertilidad.

ESTA PRIMERA EDICIÓN DE
«LA FAMILIA EN EL CONTEXTO SOCIAL.
ESTUDIOS SOBRE EL CONTEXTO FAMILIAR
DESDE LA EDUCACIÓN Y LA BIOÉTICA»,
AL CUIDADO DE PAULO VÉLEZ LEÓN,
MIURY PLACENCIA TAPIA Y XIOMARA
CARRERA HERRERA SE TERMINÓ DE
IMPRIMIR Y ENCUADERNAR EN LAS
PRENSAS DE LA UNIVERSIDAD TÉCNICA
PARTICULAR DE LOJA, ECUADOR,
EN EL MES DE DICIEMBRE
DEL AÑO
2019

